الطفل الوهوب والطفل بطيء التعلم





الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلّم

المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر و التوزيج

جميع الحقوق محقوظة الطبعة الأولى 1422 هـ – 2002 م



هجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت ــ الحمرا ــ شارع اميل اده ــ بناية سلام ــ ص.ب. 113/6311 تافون 791123 (10) ــ تلناكس 791124 (10) بيروت ــ لبنان

ISBN 9953-427-00-3

إن مهنة التعليم من أشرف المهن وأشقها لذلك ليس من الســـهل أن تجد معلماً أو معلمة اتقنوا مهنة التعليم بحيث أنهم لم يعودوا بحاجة إلى مزيــد من العلم والمعرفة.

إن عملية التربية والتعليم عملية يقصد منها بلسوغ أهدداف تربويسة معينة من خلال ما يكتسبه التلامذة من معلومات ومهارات وخسيرات عسير توجيه المعلمون موهلين لمهنة التعليسم فاغلب الظسن والاحتمال بأن هذا التعليم سيلعب دوره الفعال في معاونة التلامذة مسن أجسل الوصول إلى الأهداف التربوية المطلوبة.

ولمًا كانت البحوث الذربوية تحتل مركزاً هاماً في العملية المذكـــورة فهي ولا شك ستكون بعثابة العمود الفقري للمعلم كي يبني من خلالها وعليسها ما يُفترض تعليمه للتلامذة، لذلك نجد هسذه البحسوث وقسد وقفست شساسخة ومتواضعة تمد يدها إلى المعلمين كي تأخذ دورها عبر القنوات التالية:

أ ــ تلعب دور المساعد في تدمية اتجاء المعلمين نحو اليقظة والوعسي
 لمختلف نواحي التقدم المعرفي الإنساني الذي لا حدود له.

ب ــ نزود المعلمين بحقائق ومهارات كي يتمكنوا من القيـــام بعملـــهم على خير ما يرام.

جــ ــ تساعد المعلمين على الاكتشاف والخلق والإبداع لحقائق جديــدة من أجل مزيد من العلم والمعرفة ومساهمة في إضافة لُبنة جديدة إلـــى هــرم الحضارة الإنساني المتشامخ. ولكن المشكلة التي تواجه المعلمين في الوقت الحاصر تكمن في عدم تمكنهم من متابعة التقدم الهائل والمستمر في ميدان البحوث التربوية بسبب كثافتها في الكم والنوع وبسبب عدم الكفاية في تأهيل المعلمين لممارسة مهنة التدريس ضمن الأصول الواجب اعتمادها، بالإضافة إلى نقص في الامكانية من الحصول عليها (البحوث) مما يؤدي بالنتيجة إلى قلة استفادة المعلميسن منها بحيث يصبح الكثير من نتائجها قليل الأثر في حياتهم اليومية.

من هنا ضرورة تكاتف الجهود من معلمين وأخصىاتيين وخسبراء تربويين بدعم من الدولة لإصدار سلسلة من المجلات والكتيبات التي تتمحمور حول البحوث التربوية متحملة بذلك جميع النفقات.

من هنا كان الاهتمام اليوم _ أكثر من أي وقت مضـــى _ منصبـــً
على البحوث التربوية في مجال الأطفال الموهوبين والأطفال بطيئــى التعلــم
لأنفا أحوج ما نكون إلى التعرّف عليهم كي نتمكن، نحن معشر المربين، مــن
القيام بما يلزم لفهم حاجاتهم وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم من أجــل مجتمـــع
أفضل.

ومن الجدير ذكره أن معظم اتجاهات المعلمين في مدارسنا منصبّــــة نحو الأطفال العاديين دون الاهتــــام بالأطفـــال الاســــثتائيين Exceptional دلي الأطفال الموهوبين والأطفال بطيتي التعلم.

لذلك لم يعد بوسعنا كتربويين أن نهمل هذا الشق من الدراسة، أعنسي دراسة هولاء الأطفال من جميسع اللواحسي: العقلية والجسسية والنفسسية والعاطفية، لا بل في جعل دراسة الأطفال الاستـشنائيين مرتكزاً هاماً مسن أجل استكمال دراسة الأطفال بالشكل المطلوب. لذلسك جنسا بكتابسا همذا واضعين بين يدي القراء الكرام وصفاً دقيقاً وشاملاً لهولاء الأطفسال داخسل الصفوف وخارجها، واضعين أفضل الحلول الممكنة لما يواجههم ويواجه معلميهم في هذا الخصوص راجين أن نكون قد وُققنا في السير بالسفينة السي

لمحة تاريخية عن المتفوقين

التقوق والمتقوقين قديم قدم الإنسان فقد ما اسماس الأوانسل بالمتفوقين وأكرموهم وأعطوهم المراكز الحساسة كمكافأة على تفوقهم ولعلل أفضل منطلق تاريخي يجب التوقف عنده هو التجربة الصينية التي قلم بها الصينيون منذ ما قبل الميلاد وهذا ليس غريباً عنهم كونهم أول من اخسترع الطباعة والورق، لذلك كانوا السباقين إلى ابتداع فكرة التقوق فطبقوها علمى موظفهم ومسؤوليهم واستمروا في الاعتماد عليها مدة طويلة من الزمن.

من هنا كانت فكرة الامتحانات الطريق الوحيد كمعيار للنجساح مسن أجل ملء الوظائف المرموقة. وكان الموظف عبارة عن شخص متعلم قد فاز في مسابقات عدة أنقق عشرات السسنين يستعد لسها ويتسافس مسع آلاف المرشحين للوظيفة، ولم يقتصر الأمر عند هذا الحد بل زاد عليه كثيراً إذ أنسه بعد نجاحه وحصوله على الوظيفة كان بعض أباطرة الصين بلجأ إلى إجسراء امتحان آخر بعد ثلاث سنوات من حصول الموظف على الوظيفة للتأكد مسن مدى صلاحيته للوظيفة. ولقد تنافس أباطرة الصين لـ قبل الميسلاد لله على عدد المرات التي يجري فيها الامتحانات على الموظف في أثناء عمله. فمنهم من أجراها مرتين: مرة بعد أربع سنوات ومرة أخرى بعد ثماني سنوات فسي كين كناني آخرون لمرة واحدة. أما مواضيع الامتحانات فكانت (أ):

⁽أ) توما خوري. "الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها". بيروت: المؤسسة الجامعيـــة للدراسات والنشر والتوزيع "مجد"، 1991، ص 9.

أ ــ الموسيقى، ب ــ الرمايــة، ج ــ القروسية، د ــ جغرافيــة الإمبر اطورية، هـــ المسائـل العسكريــة، و ــ الكتابـة، ز ــ الحساب، ط ــ الزراعة، ى ــ طقوس اجتماعية.

وكان المرشحون للدخول إلى الوظيفة يقسمون إلى أقسام ثلاثة:

ـــ براعم العباقرة،

ــ العالمون أو العلماء،

ـــ المهينون إلى أخذ الوظيفة.

ويروى أن الخطوة الأولى (براعم العباقرة) كانت تشمل عدداً كيــيراً من براعم العباقرة تصل أعدادهم إلى الألفين يتنافسون على الوظيفة وكــانت أعمار هم تتراوح بين الخامسة عشرة والسبعين. فيدخل المرشحون إلى مكــانت مفاق يمكثون فيه حوالي 24 ساعة ينجزون المطلوب ثم يعودون إلى منازلهم بانتظار نتيجة الامتحان. وبعد أن يتم اختيار براعم العباقرة يمنحون أوســـمة معينة دلالة على تمييزهم عمن لم ينجح ثم لا يلبث هولاء البراعم أن يذهبــوا إلى العاصمة بكين لإجراء فحوصات أخرى وذلك كل ثلاث سنوات حتــي إذا ما اجتازوا الامتحان بنجاح أصبحوا في مرتبة أرفع وهي مرتبة العلمــاه⁽²⁾ ومن الجدير ذكره أن نسبة النجاح في هذا الامتحان لا تتعـــدى الــــ 1 %. وهذا بعد أن يجتازوا المرحلة الثانية تجري قرعة يختار بموجبــها فرصــة لمن يحق لهم التقدم للغوز بشرف التقدم للحصول على مكان فــي الأكاديمرــة المبراطورية.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 10،

نستدل من هذه التجربة بأن الحصول على وظيفة معينة كان يُفـترض في الشخص المؤهل لها أن يكون متغوكاً في حقل معين أو في حقـــول عـــدة وبناء على هذا التغوق يناط به وظيفة أو مركزاً معيناً. وهذا يعني أن التفــوق كان موضع اهتمام الناس والأباطرة إلى حــــد أنـــه دون التفــوق لا يمكــن الوصول إلى الهدف المقصود.

(و هكذا استطاعت الصين أن تضع المرتكزات الأساسسية للمتفوقيسن عقلهاً و هذه المرتكزات هي التالية:

إلى الأمتحان.
 إلى الامتحان.

2 _ جعل الامتحان وسيلة لوضع الإنسان المناسب في المكان المناسب.

3 ــ إخضاع المرشحين إلى ظروف واحدة تقريباً.

4 _ الاعتماد على المراحل من أجل الوصول إلى المراكز العليا.

5 _ إعادة الامتحان في أثناء الوظيفة مما يدل على صحة التقويسم الممستمر
 للغرد و التأكد من صلاحيته لها.

ولقد اهتم اليونانيون بالمتفوقين، وهذا ما ظهر واضحاً عندما تحدث أفلاطون في كتابه المشهور "جمهورية أفلاطون الفاضلة" بأنه من أهم دعائم هذه الجمهورية الاهتمام بالموهوبين الأنهم مسيكونون رجال الجمهورية الاوائل، وبالتالي لاستلام زمام الأمور في جمهوريته العتيدة. ومسن الجديسر ذكره أن اهتمام اليونان بالموهوبين بلغ حداً أنهم جعلوا للأطفسال الموهوبيس للمناح الوهوبيسن

أما فيما يختص بالعهد الروماني فكان الأمر مختلفاً عسًا هــو عنــد اليونان إذ ظلّ التركيز على الموهوبين قائماً لكنه أخذ اتجاهاً آخر. فلقد اهتــم الرومان بالمتفوقين في مجال القتال والحرب وذلك من أجـــل صنــم القـــادة

معلمين خصوصيين لتعليمهم وتدريبهم كي يصنعوا منهم قادة الغد.)

العسكريين الكبار، اذلك انصب اهتمامهم نحو تدريب الموهوبين على فنـــون القتال المختلفة عبر تربيتهم تربية عسكرية صارمة.

إ أما خلال الحكم العربي والإسلامي فقد بدا واضحاً اهتسام الخلفاء والولاة بالموهوبين إلى حد أنهم كانوا يبحثون عنهم في كل حدب وصوب من أجل جلبهم إلى البلاط ومن ثم الاعتناء بهم وتدريبهم وتعليمهم من أجل تسيير دفة الحكم والإدارة.

وهكذا استمرت الأمور على هذا المنوال في الاهتمام بالموهوبين خلال الحقب المتكرحة في التاريخ من أوروبا إلى اليابان. وما أن أطل القون المشرين حتى ظهرت دراسات علمية وضعت معايير ومقاييس من أجال التعرف على الموهوبين وقد تم ذلك عبر اختبارات الذكاء المختلفة. لذلك نجد انتسنا أمام دراسة موضوع الذكاء من مختلف جوانبه حتى نتصرتف على الطرق المناسبة التي اعتمدها الباحثون من أجال التعرف على الأذكياء الموهوبين.

تعريف الذكاء:

كثيراً ما نستخدم في حياتنا اليومية كلمة ذكاء، ونطلقها على شخص سريع الفهم، فإذا عرضنا مشكلة صعبة على مجموعة من الأشخاص، وجدنا عدداً عليلاً منهم استطاع أن يفهمها ويعطى الإجابة الصحيحة لها. نقول عنهم أذكياء (د). والواقع أن المعنى العام للذكاء معنى لغوي ترتبط فيه الفطنة والحدس، لذلك نستطيع التول أن فلاناً من الناس أذكى من فلان، وأن هذا أقل قدرة عقلية من ذلك لذلك فهذا الغرق هو فرق في الدرجة لا في النوع.

لقد قيل الكثير في الذكاء وقد عرقه كثيرون إلا أننا بصدد إعطائـــه مفهوماً علمياً دقيقاً، لا مفهوماً عاماً. فقد قال البعــــض: "إنـــه الكفـــاءة فـــي

⁽أ) توما خوري. "ميكولوجية النمو عند الطنل والمراهق"، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيم "مجد"، 2000، ص 174.

التكيُّف". أما البعض الأخر فيقول: "أنه القدرة على التفكير المجرد". كما يقول آخرون: "بأنه الرانز الذي تروزه روانز الذكاء".

يعود الغضل في تداول كلمة "الذكاء" أو مرادقها "القدرة العامة" إلى المالين "جولتون "Galton" و"بينيه Binet". قد حاول هذان الرائدان في مجال علم النفس أن يضعا من الاختبارات ما يقيم "القدرة العامة" Capability وفي مجال "ثورندات ها بأن هذه القدرة قدرة فطرية. وقد توصل بعض العلماء وفي طليعته "وريدات " أكماء نظرياً "لماسة Thorindike" إلى أن هناك " ذكماء نظرياً المجردة كالألفاظ والأعداد والمصطلحات، وهذا الذكاء يبدو في دراسة العلوم الرياسنية أو ما شابهها. كما توصل العالم المذكور إلى وجود ما الرياضية أو ما شابهها. كما توصل العالم المذكور إلى وجود ما المحسوسة للنرد. وهذا لا بد من توافره في كل العلوم والمهارات الحركية المحسوسة للنرد. وهذا لا بد من توافره في كل العلوم والمهارات الحركية والميكانيكية وكل ما يمت إليها بصلة، بالإضافة إلى المجتمع (أو والنساس. " الذكماء الاجتماعي المتساق "كامل الغرد مع المجتمع (أو والنساس. فيقال فلان تصرت بشكل لاتق، أو فلان سلك مسلكا ذكياً وهذا يدل علمي ان الاسان قادر على التكيف اجتماعياً بذكاء معين يظهر عبر مسلكه وتصرفه.

كما يجب أن لا يفوتنا أهمية ربط الذكاء بالناحية العضوية وهذا يعنى الحيوية أو أبحانية نصل معين من السلوك الكامن في التكوين الجسمي للكان الدي ذكياً عندما يستعمل هذه الإمكانيات في المواقـــف التي تدعوه لاستعمالها.

و هكذا نستدل بان هناك علاقة وثيقة بين الذكاء والوراثة، حيــــــث أن التكوين الجسمى للكانن الحي مرتبط بالوراثة.

^{(&}lt;sup>4)</sup> فاخر عاتل، "علم النفس التربوي"، بيروت: دار العلم للملايين، 1978، ص 287. (⁵⁾ سماح محمد ومحمد ظاظا، "علم النفس العام"، القاهرة: المؤسسة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1968، ص 123.

نستدل من كل هذا بأن الذكاء:

نظريات الذكاء تد نشسات نظريسات عديدة للذكاء لتد نشسات نظريسات عديدة للذكاء لكن بعضها لم يقم على أساس تجريبي بل جاءت نتيجة للنظسر والتأمّل. مثلاً قال بعضهم بأن الذكاء عبارة عن "ملكة واحدة" بينمسا ذهب البعض الأخر إلى أنه سالذكاء سعبارة عن عدة ملكات مستقلة بعضها عسن البعض الأخر كالذاكرة وغيرها.

نظرية ألفرد بينيه Alfred Binet:

قام بينيه بالإشراف والعمل على دراسة التلامذة الذين عُهد إليه بهم، كان ذلك عام 1905 حيث أنجز متياسه الأول الذي اشتمل على ثلاثين اختباراً متدرجاً في صعوبتها تصاعدياً. فكان يُطلب من الطفل القيام بعمل معين فـــي زمن محدد، مثل تكرار رقم معقد أو تفسير معنى كلمة أو غيرها، وبعـــد أن أجرى اختباره هذا على الأطفال العاديين منهم وغير العــاديين الحدودين الحدودين خرج بنتيجة وهي:

"إن الطفل الذي يجتاز هذه الاختبارات بنجاح قادر على التعلم ضمسن صف نظامي معين، ومن لم يستطيع اجتياز الاختبارات المذكورة فلا بُد مسن إيجاد صف خاص له (⁷⁾.

ولعل مقياس بينيه الثاني الذي أخذ مكانه عام 1908 كان أكثر شمولاً واتساعاً من المقياس الأول، حيث شمل تسعة وخمسين اختباراً وضعت على أساس مستوى الطفل الزمني (العمر الزمني) أما مقياسه الثسالث جساء عمام 1911.

أعد زكى، "عام النفس التربري"، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1972، ص 530.
 أتوما الخورى، مرجع سابق، ص 181.

وما إن أطل عام 1916 حتى عدل العالم الأمريكي "لويسم تيرمان "Lewis Terman "ه مقياس بينيه ودمج العقياسان سسويا وأصبحا يعرفان بمتياس "لتنافورد - بينيه Stanford-Binet". وقد عدل هذا العقيساس مسرة أخرى عام 1937 ونشر عبر شكلين إثنين: الأول ويدعى "شكل L" والشاني ودعى "شكل M"، ثم ألحق بشكل ثالث دعى L-M نموذج "L-M".

ويعتبر متياس ستانفورد - بينيه بانه مقياس يجري على فرد واحد لا على صف بكامله، اذلك يفترض في من يشرف عليـــه أن يكــون أخصائيــا ومدربا، وفيما يلي ستة من الإختبارات الموجودة في النموذج "L" لفئة عمـــر ست سنوات، وهي تمثل نوع الواجبات التي يتضمنها مقيـــاس ســـتانفورد - سنده(9):

 I - معاني المفردات: يتوقع من التلميذ أن يذكر معاني كلمات مختلفة.

2 ــ تكوين مسبحة خرز من الذاكرة: بطلب من التلميــــذ أن يكـــون مسبحة من الخرز يتناوب فيها الخرز المكعب والخرز المدور. ويقوم التلميـــذ بهذا العمل بعد أن يقدم له الفاحص مثالا ايضاحيا.

3 — الصور الناقصة: يعرض الفاحص صورا الأشياء فيها أجزاء
 ناقصة ويطلب من التلميذ أن يحدد الأجزاء الناقصة.

5 ــ التشابه والإختلاف بين الصور: يقدم للطفل مجموعـــات مــن البطاقات المصورة، ويطلب منه أن يتعرف على الرسم الذي يختلـــف عــن الرسم الأي يختلـــف عــن الرسم الأخرى في المجموعة.

⁽a) المرجع نفسه، ص 182.

⁽⁹⁾ المرجع نفسه، ص ص 182 ـــ 183.

 6 ــ تحديد طريق في متاهة: يطلب من التلميذ أن يحدد بالقلم أقصــو طريق خلال مناهة مطبوعة.

وهناك مثال آخر لطفل في سن الثامنة: 'إختبار ذكاء طفل فسي مسسن الثامنة".

الطفل فقرة ما ويتذكر فكرئين منها.

2 ــ يعد تسع قطع من النقود موضوعة في صف واحد.

3 _ يعرف أسماء الألوان الأربعة الأولية.

4 ــ يعد إلى الوراء من عشرين إلى صفر.

5 ــ يكتب جملة ما تملى عليه.

6 ــ يبين الفرق بين شيئين مألوفين كالزبجاج والخشب أو القماش والورق.

بعد ذلك يحسب الفاحص السن العقلية للتلميذ، والسن الزمنيـــة لـه، ممثلاً الذي يكون عمره الزمني ثماني سنوات ويســـتطيع أن يجيـب عــن الإسللة التي ينجح فيها أطفال هذا السن في الإجابة عنها تماماً فـــان عمــره الفعلي يكرن ثماني سنوات أيضاً، ويكون عالياً في ذكاته، أما إذا كان عمــره العقلي ثماني سنوات وخمسة أشهر فإن قدرته العقلية تعنى أنه عنده اســتعداداً مساوياً للتلميذ المتوسط الذي يساوي عمره ثماني سنوات وخمسة أشهر. أسلام التاسعة فإنه سيكون أذكـــى مــن أثرانه ويكون عمره الزمني ثمانية فقـــط، أثرانه ويكون عمره الزمني ثمانية فقـــط، أثرانه ويكون عمره العقلي تسع سنوات في حين عمره الزمني ثمانية فقـــط، فيكون عمره العقلي سبع سنوات أي أقل من الوسط. من هنا كانت الضــرورة فيكون عمره العقلي سبع سنوات أي أقل من الوسط. من هنا كانت الضــرورة لحساب نسبة الذكاء التي يطبق طيها القانون التالي:

وهذه النسبة تظل ثابتة لدى الفرد بعد الثامنة عشـــرة تقریبــــاً، وهـــذا يعنى أن نسبة ذكاء الفرد فى سن السادسة مثلاً (بعد قياسها) تكــــــون تقريبــــــًا ثابتة فيما لو قيست فى سن الثامنة، ثم فى سن الثانية عشرة.

وهكذا فإن الأفراد الذين يتساوى عمرهم العقلي والزمني يتمتعون بنسبة ذكاء تساوي 100 وهر متوسط تقريبي لذكاء معظم الناس. أما الذيسن تقل نسبة ذكاتهم عن هذا الرقم أو ترتفع فإن عمرهم العقلي يكون أقلل أو أكثر من عمرهم الزمني وهؤلاء هم ضعاف العقول، والعباقرة. فالذين تقسل نسبة ذكاتهم عن 65، يتأخر عمرهم العقلي عن عمرهم الزمني. والذين تزيد نسبة ذكاتهم على 130 يتقدم عمرهم العقلي على عمرهم الزمني. وعلى أيسة حال لا يمكن أخذ صورة واضحة عن ذلك إلا في مرحلة المراهقة أو بعدها.

نظرية سبيرمان Spearman:

هذه النظرية سميت بنظرية العاملين. ققد أراد سبيرمان أن يدرس النشاط العقلي المعرفي دراسة تجربيبة مضبوطة كما يدرس عالم الطبيعة ظاهرة الحرارة في المعمل، وقد استدعى منه ذلك إجراء عدد كبير سن ظاهرة الحرارة في المعمل، وقد استدعى منه ذلك إجراء عدد كبير سن التجارب، استخدم فيها عمليات رياضية وإحصائية معقدة مساعدت على الوصول إلى نتائج يقينية، وفعلاً شرع سبيرمان في إجسراء هذه التجارب وذلك بأن وضع مجموعة من الإختبارات المختلفة التي تعيش مختلف القدرات ونواحي النشاط العقلي للفرد، مثل إختبارات القدرة العدية، والقدرة كبيرة متنوعة من الأفراد فيها التلميذ، والعامل، والموظف، والرجل، والمرأة، والريني، والمدني. وذلك في مختلف الأعمل تبدأ من سن العاشدرة وحتى الثامنة والسبعين. ولك في مختلف الإختبارات في جداول رياضية الثامنة والسبعين. ولك في مختلف الأعمل تبدأ من سن العاشدرة وحتى إحصائية إستخلص منها نظريته التالية:

لقد شاهد سبيرمان في نتائجه الرياضية ظاهرة غريبة، وذلك بعد أن قام بعدة عمليات إحصائية خاصة، وهي وجود عسامل مشترك بيسن كسل الإختبارات، رغم إختلافها في الموضوعات التي تقيسها، بالإضافة إلى وجدود عامل أخر نوعي يختص به كل إختبار على حدة. واقد توصل سبيرمان مسن هنا إلى صياغة نظريته التجريبية عن الذكاء قائلاً « إن الوقائع المختلفة التي استختها من أبحاثي السابقة تدل على وجود عاملين(10):

أولاً: العامل العام الذي يشترك في كل العمليات العقلية المختلفة.

ثانياً : العامل الخاص الذي يظهر في عمليات معينة ويغتلف عسن غيره من العمليات الأخرى.

فمثر عندما أقيس القدرات الخاصة لـــدى شخص مبا مستخدماً اختبارات القدرة الرياضية، والموسيقية، واللغوية، شم استخلص العلاقات القائمة بينها رياضياً، وأدونه في الجدول في صورة وأرقام، ساجد أن لكل قدرة درجة خاصة بها هي درجة العامل الخاص، بالإضافة إلى وجرد درجة عامة تشترك بين كل القدرات هي درجة العامل العام. وهذا العامل العام ليس عامة تشترك بين كل القدرات هي درجة العامل العام المحاسفية وعامل غير مادي، ويظهر بصورة أوضح في الإختبارات والقدرات النظرية العقلية الخاصة. وأما العامل النوعي الخاص فإنه يظهر بوضوح عندما يبرز على إحدى الآلات الموسيقية "القدرة الموسيقية" أو عندما يتضوق في حل العمليات الحسابية "القدرة الموسيقية" أو الميكانيكية و هكذا... وقد أطلق في حل العمليات الحسابية "القدرة الموسيقية" أو الميكانيكية و هكذا... وقد أطلق العلماء على هذا العامل اسم "الذكاء" الذي يوجد بقسدر مشترك في كل العمليات والقدرات العقلية العامة والخاصة. وهكذا يكون لدى كسل شخص المحليات والقدرات القوعية أي القسدرات الخاصة ويتوقف بنجاح أي ععلية على وجود هذين الإستعدادين فسي حالسة تداخل تام».

^{(&}lt;sup>(10)</sup> المرجع نفسه، ص 178.

ولقد ظلت نظرية سبيرمان في الذكاء هي السائدة مدة طويلة باعتبار انها من أهم مظاهر الإتجاه التجريبي الناجح في هذا الميدان، لكن هسذا لم يعفها من سهام النقد التي وجهت إليها من العلماء الأخرين أمشال "توممسون "Thomson" و "برت Bert" وغيرهم. ولكنه لم يكسن نقسداً سلبباً بل إيجابياً ساهم في توسيع نظرية سبيرمان ولسم يلفسها أبداً. فهذا تومسون ينتقده قائلاً "هناك عوامل موجودة في القدرات المقلية للإنسان لا بسل تشكل قاسماً مشتركاً بين عدد كبير من القدرات". هذه العوامل هي في شسسق منها، أقل نطاقاً في عموميتها من عوامل سبيرمان العامة، لكنها أبسط وأقسل مدى من عوامله الخاصة.

ولقد أكد سبير مان في نظريته على أهمية العامل العام واعتبره الذكلة بعينه، ونتيجة لذلك لم يهتم كثيراً بدراسة العوامل الخاصة، وقد تصدى كشير من العلماء لبيان قيمة العوامل الخاصة، ومنهم تومسون، وثرستون، وكيلسي، وغيرهم من علماء النفس، إنتهوا منها إلى أن هناك صفات وعوامل نوعيسة طانفية توجد مشتركة بين بعض القدرات الخاصة للغرد، وبالتالي فإنها تكون أكثر إنساعاً من العوامل الخاصة، التي تقتصر على قدرة واحدة وهسي في نفس الوقت أقل شمو لا من العامل الذي يشترك في شتى العمليات والقسدرات العلية.

أ ــ عامل التذوق الجمالي الذي يظهر في طوائف معينة من القدرات
 الخاصة كتذوق الموسيقى، أو العيل لتذوق الرقـــص وممارســـته، أو تقديــر
 وممارسة الرسم والتصوير.

ب _ عامل القدرة الكلامية الذي يظهر في طوائف من القدرات
 الخاصة، كالنطق، والكلام، والفصاحة، والبلاغة، وغيرها.

جــ ـ عامل القدرة العددية، التي تظهر في طوانف مــن القــدرات الخاصة كالإصطلاحات العددية، والرموز المجردة، والأعداد وغيرها.

د ــ عامل القدرة الميكانيكية، التي تظهر في طوائف مــن القــدرات
 الخاصة كالمهارات الحركية، والأشياء المحسومة للفرد وغيرها.

نظریهٔ تومسون Thomson Theory:

وإذا تذكرنا أن تومسون (11) يوكد الفكرة السلوكية القائلة "لا إسستجابة دون مثير" فإن ذكاء الإنسان يكون بقدر العلاقات التي توجد بين المشير المشارجي والمراكز العصبية عنده. وهكذا تمكن تومسون مسن القدول « أن هناك فروقاً معينة بين الكائنات الحية من حيث الذكاء، وحتى بين أفراد النوع الواحد منها بناء على الإرتباطات العصبية في الجهاز العصبي لكل فسرد. وبما أن هناك عدداً كبيراً من القدرات الموجودة خارج عالمه الخاص فهو لا يستجيب لها بشكل إفرادي، بل على شكل جماعي، وذلك بسبب كون الكسائن الحي معقد عضوياً واجتماعياً ».

ولعل الشيء الذي برهن عليه هو ولم يبرهن عليه مســـبيرمان، هـــو العامل العام لكل العمليات العقلية، ولكن هذا لا يعني أبدأ أن تومسون رفـــض فكرة وجود عوامل خاصة معينة:

«إن أي قدرة تظهر في اختيار معين ولا تظهر في غيره من أفـــراد المجموعة فهي قدرة خاصة، وما يلح عليه ترمسون في نظريته فـــي طبيعــة التكوين العقلي، وماهية الذكاء هو وجود العوامل الطائنية التي تشترك بقـــدر ما بين الإختيارات المختلفة، أي أن ما يحدد الارتباط الموجب بين مجموعتين من الإختيارات هو إشتراكها في عدد من القدرات البسيطة، التي تدخل فـــــي كل إختيار على حدة».

و هكذا يويد تومسون العامل المشترك لمجموعة العمليات العقلية مسهما كانت، وكيفما كان موضوعها.

⁽۱۱) المرجع نفسه، ص 179.

من هو الطقل الموهوب؟

رقبل أن نبدأ بالإجابة عن السوال المطروح أعلاه علينا التذكر بان الطفل الموهوب هو واحد من أهم أرصدة الأسة ونخيرتها للمستــــقبل.) وأنسا في عالمنا العربي لم نقــم بما يلـــزم نحو هولاء الأطفــال الموهوبين بنقـــديم ما يلزم من مـــوارد تساعدنا في تحقيــق أهــداف الأمة.

(أجمع معظم علماء التربية وعلم النفس علمى القرل بان الطفل الموب هو ذلك الطفل الذي أظهر تفوقاً ملحوظاً في مجلل معين ومتعالى المعين ومتعالى المعين أن الطفل الدي يمتاز " بالقدرة المقلية (أ) التي يمكن قياسها بنوع معين مسن الخفل الذي يمتاز " بالقدرة المقلية (أ) التي يمكنها أن تدلنا عليه عبر قياسها لقدرت على التفكير والاستدلال من جهة وقدرته على تحديد المفاهم اللفظية، بالإضافة إلى التدرة على الإدراك لأوجه الشبه من الأخطاء والأنسياء المماثلة من جهة أخرى فإذا ما أضغنا إليها القدرة على ربط الخبرات والمهارات والتجارب السابقة بالمواقف والأمسور الراهنة تكون قد وضعنا التعريف السابق في إطاره العملى وهو الأساس مرتبط كل الارتباط بتلك القدرات المذكورة أعلاه.

⁽١) جيمس جالجر. سماد نصر فريد. 'الطفل الموهوب في المدرسة الابتدائية". 1963، ص 18.

(ومن الجدير ذكره أن الطفل الموهوب هو ليس الطفل التقليدي السذي يتقوق على زملائه في الصف من الناحية المدرسية الأكاديمية فحصبب بسل المتقوق في مجالات أخرى كالأعمال اليدرية (الأشغال) والموسيتية، والفنيسة، والاجتماعية، والاقتصادية، والتجارية وسواها من المهارات النوعية الأخرى. ولقد دلت الدراسات التي قام بها العلماء والباحثون أن الأطفال الذين يملكون مواهب نوعية تتطبق عليهم المعايير العامة للتقوق العقلي)

الطفل العادي والطفل الموهوب

ليس سهلاً أن يجيب أحدنا عن السؤال التالي والفرق بين الطفيل الموهوب والطفل العادي؟ وبالتالي ليس سهلاً على المعلم في الصيف أن يجيب عنه أيضاً لأن الحد الذي يفصل بين ذكاء العادي وذكاء الموهوب ليس واحداً كونه وختلف باختلاف البيئة والمجتمع، نظراً لما يرتبط بـــهذه البيئة والمجتمع، نظراً لما يرتبط بـــهذه البيئة والمجتمع من خصوصيات وحاجات. قما هو متغوق في هذه البيئة والمختلف كي منطقة وبيئة أخرى، بمعنى أخسر إذا كانت متطلبات بيئة معينة حداً أدنى من الذكاء هو 10 الا اكون منطقب أخرى نسبة ذكاء أدناها 10 وذلك حسب ما تستطيع هذه الاختبارات الذكائية أن تكشف عن مواطن الضعف والقوة عند الفرد. وهذا يتوقف بــدوره علــى نوع اختبارات الذكاء: فردية كانت أو جماعية.

و لا بد من التوقف هنا عند تعريف الذكاء الذي هو في تقديرنا "القـدرة في التكيُّف⁽²⁾ لإن هكذا تعريف ينطبق على كل المســتويات الفصليـــة التـــي تودي إلى حصول التعلَّم بشكل جيد.

⁽²⁾ المرجع نقسه، ص 21.

فإن التأميذ الذي نسبة ذكاته 123 فسوف يعتبر من الأطفال العاديين وبالتالي يحرم من الدخول إلى دراسات معينة أعدت المتفوقين، في حين يعتبر الطفل الذي كانت نسبة ذكاته 125 طفلاً متفوقاً. إن الفارق بين الطفل الموهبوب والطفل العادي فارق مصطنع لذلك لا يمكننا في مثالنا المذكور أعلام علن نسبة الذكاء أن نعتبر هذا الفارق البسيط (125 لـ 123) هذا فللصاصلاً بيلن الطفل الموهوب والطفل العادي.

ولكن على الرغم من ضاّلة القارق فلا بُد من وجود حد حسابي معين تنطلق منه إلى التصنيف تسهيلاً للأغراض العلمية دون النظر إلى هذا الحـــــد بأنه يقسم الأطفال إلى قسمين مختلفين تماماً.

علاقة اختبارات الذكاء بالطقل الموهوب

مناك عدد من اختبارات الذكاء يزيد عن الأربعة، جميعها تعتبر مقياساً للذكاء ولكنها ليست متساوية في نتاتجها لأن طبيعة الاختبار مختلفة ومتباينة. لذلك لا نستطيع القول أن نسبة الذكاء 125 في متيساس سانانورد ومتباينة. لذلك لا نستطيع القول أن نسبة الذكاء 125 في متيساس "وتيسس Otis" أو اختبار "ورج بـ ثورنديك Wechsler" وبالعودة إلى نسبة ذكاء زيد من الناس 125 فهي حسب اختبار "وكسلر" وكسلر" أو غيره من الاختبارات على نفس درجة الجودة في اختبار "وكسلر" أو غيره من الاختبارات الأخرى. لذلك من الخطأ القول أن هذه النتائج مرجعها السبى التفاوت في فدرات التلامذة ولكنها ترجع إلى نوع من الاختبارات.

فإذا افترضنا مدرسة ما تريد أن تأخذ نتائج اختبارات الذكاء كمرجع لتبول الطلاب الأنكياء فإن نتيجة اختبار Otis ولنسترض أنسها كسانت 140 لتبول الطلاب الأنكياء فإن نتيجة اختبار Otis ولنسترض أنسها كسانت 140 سوف تكون لتيجة عالية جداً تمل على نسبة نكاء عالية كون الحسد الأعلسي لهذا الاختبار لا يتعدى الد 143. لذلك يصعب قبول عند كبير من التلامسة في المدرسة المذكورة كون نسبة النكاء المذكورة أعلاء 140 كنتيجة لاختبار المبترية وهذا نادر حدوثه، ولكن إذا أخذنا هذه النسبة 140 كنتيجة لاختبار

ستانفورد ــ بينيه فإن حدوثها ممكن وبالتالي فإن قبول التلامذة على أســـــاس هذه النقيجة ممكن أيضماً لأن الحد الأعلى لهذا الاختيار هو 200.

وهكذا فإن نسبة الذكاء يختلف مدلولها باختلاف الاختبارات المختلفة وخاصة إذا كانت هذه النسبة كربية من الحد الأعلى للذكاء. ولـــهذا فـــان أي نسبة ذكاء لن يكون لها معنى واضحاً إلاّ إذا كنّا نعرف نوع الاختبار الــــذي أجري على التلميذ والحدين الأدنى والأعلى لهذا الاختبار.

كيف نتعرف على الطقل الموهوب؟

إذا وضعنا العربة أمام الجياد فليس ممكناً لها أن تسير فلا بُسد من وضع الجياد أمام العربة. كذلك قبل أن نُعسد السيرامج اللازمسة للأطفسال الموهوبين لا بُدّ وأن نتعرف عليهم. وهنا نظرح السوال التالي: هل التعسرف عليهم أمر سها؟ أم على شيء من الصعوبة؟ وهسل بمكن للمعلم عبر الملحظة التي يقوم بها بشكل عفوي أو مقصود مسن أن يتعسرف عليسهم؟ المتحفظة التي يقوم بها بشكل عفوي أو مقصود مسن أن يتعسرف عليسهم؟ على صعوبة ذلك. ولعل السبب في عدم تمكن المعلم من التعرف عليهم يكمن على صعوبة ذلك. ولعل السبب في عدم تمكن المعلم من التعرف عليهم يكمن المختبارات الفعلية لتوكد عكس ذلك. كما أن لجوء المعلم إلى استبعاد الأطفال الموهوبين لعدم تمكنه من التعرف عليهم تأتي الاختبارات الفعلية ذاتها لنشبت الموهوبين لعدم تمكنه من التعرف عليهم تأتي الاختبارات الفعلية ذاتها لنشبت مرهوباً وهسو موهوب. فإذا ما أردنا معرفة سبب خطأ المعلمين في التعرف على الأطفسال لموهوبين لوجننا أنه يكمن في موضعين اثنين (أ).

الموضع الأول وهو عدم خبرة المعلم الكافية للتعـرف عليــه كونــه يفتش عن الطفل الموهوب عبر قدرات معينة فلا يأت تقديــــره فـــي مكانــه المناسب.

⁽³⁾ المرجع نفسه، ص 21.

لذلك مرة أخرى تلعب الخبرة والقدرة والمهارة للمعلم دورها في هــذا المجال بحيث تمكنه من التعرّف عليهم بشكل واضح.

ومن الجدير ذكره أن مظهر التغوق والموهبة لا يظهر مسن خسلال تحصيل التلامذة الموهوبين في حصة الدراسة بل يظهر عبسر نسواح أخرى لا تلفت نظر المعلم ولا الآباء، فيمر العربون على هكذا موضع مرور الكوام ولا يتمكنون بالتالي من معرفتهم، وخير مقال على ذلك الطفل الموهوب الذي تظهر موهبته في نقاش وحوار مع الأخرين بحيث يتمكن مسن القيام بسهذا النقاش بشكل ملفت للنظر، أو تمكنه من قراءة كتاب أو مجلسة أو صحيف غنوق مستواه العلمي، أو الطفل الذي يتمكن من القيام بعمل فني هام. لذلك عندما نخضع هؤلاء الأطفال الموهوبين إلى اختبار عقلسي ياتي الاختبار مؤكداً صحة الموهبة.

ويجب أن لا يخفى علينا وجود بعض الأطفال الموهوبيسن النيسن لا تبدو الموهبة على محياهم ولا في مجال عملهم ونشساطهم وحماسهم. لأن تمكن المعلم من معرفتهم عبر هذه المجالات تعطيه مؤشسراً على كونهم موهبين. ولكن ليس كل ما يلمع ذهباً. كذلك ليس كل نشاط أو حماس أو النفاع للمشاركة في الصف تعتبر مؤشراً للطفل الموهوب، إذ أن بعضهم لا يهتذ لهكذا مظاهر، فهم على العكس من ذلك لا يحبسون ولا يرغبون في الانسجام في الروتين ويكونون كالآخرين في نمط الاستجابة فيظسن المعلم والحالة هذه سخطاً ان الا نهم غير موهوبين. كما يقترض فينسا أن لا نهما حالات بعض الموهوبين الذين لا يشاركون في النشاطات المدرسية داخل الصف وخارجه لأنهم يرون في مستوى الصف الذين هم فيه غير مشجع ولا يشكل بالنالي لهم تحدياً ولا منافسة فيصرفون النظر عنه، وهذا مسا يجعل

بعض المعلمين ينظرون إليهم وكأنهم تلامسذة ضعيف التفكير وبطينسي الإدراك. وإذا ما أضفنا إلى كل ذلك ظن بعض المعلمين أن المظهر الادراجي للأطفال علاقة بالموهبة كونهم ينحدرون من طبقسة اجتماعية أو مهينة فيهمل هؤلاء المعلمون أطفال الطبقات أو الفنات المتواضعة مصايوحي إليهم بأنهم دون المستوى المطلوب.

إذن ما هي أفضل الطرق الواجب اتباعها من قبل المعلم حتى يتمكن من معرفة الطفل الموهوب بشكل معقول ومقبول . إن الإجابة عين هكذا سوال تكمن في إخضاع هذا الطفل إلى اختبار عقلي أو غيره من الإختبارات ذات العلاقة بكفف الموهبة.

وليمّا كانت الطريقة (طريقة التعرّف على الطفل الموهـــوب) ترتبــط بنرع الاختبّار لذا نجد أنفسنا وجهاً لوجه أمام اختبارات مختلفـــة لا بُـــذ مـــنُ إجرائها للوصول إلى أفضل نتيجة وهذه الاختبارات هي:

1 ـ اختبارات الذكاء الفردية Individual's Intelligence Tests.

2 ــ اختبارات الذكاء الجمعية Group's Intelligence Tests

3 ـ الاختبارات التحصيلية Achievement Tests

4 ـ ملاحظات المعلم للتلامذة داخل الصف Teacher's Observations in the . Classroom .

هذا ولكل طريقة من هذه الطرق نواح سلبية خاصة بها مقـــا يدلنـــا بوضوح على أنه ليست هناك من طريقة واحدة يمكن الركون إليها كمعيـــــار محدد المتعرف على الأطفال الموهوبين. وإليكم سلبيات كل طريقة من طــــرق الاختبارات المذكورة أعلاء وهي كما يلي:

 1 ــ مساوئ طريقة اختبارات الذكاء الفردية: انها ولا شك أفضــــل طريقة لكنها تتطلب وقتاً طويلاً لتطبيقها فضلاً عن أن المعلم لا يســـــــطيم أن يقوم بها على جميع التلامذة في الصف _ سيما وأن أعداد التلامذة اليوم كبير نسبياً _ نظراً لضيق الوقت، ومن الجدير نكره فسي هذا الخصوص أن المرشد النفسي أو الأخصائي النفسي المفترض وجوده في المدرسة هو الدذي يلعب دور المساعد المباشر المعلم في إجراء هكذا اختبارات، وهذا غير متوفر في معظم المدارس عندنا.

2 ــ معماوئ طريقة اختبارات الذكاء الجمعية: تكمن إفادتــــها فــــها عموميتها كونها تعطي فكرة عامة عن الصف، لكنها لا تستطيع الدلالة علــــــى موضع الضعف أو النقص فيما يواجهه التلامذة من صعوبـــــات دراســـية أو نفسية.

3 ــ مماوئ طريقة الاختبارات التحصيلية: لا تستطيع هذه الطريقــة أن تدلنا على الأطفال الموهوبين خاصة أولئك الذين لا يبذلون جـــهدأ كافيــاً يتغق مع ميولهم وحاجاتهم واستعداداتهم وبالتالي مواهبــهم، كمــا لا تكشــف الأطفال الذين يفشلون في أداء اختبارات الذكاء الجمعية.

4 مساوئ طريقة ملاحظة المعلسم: لا يمكنسا الاعتصاد على المحكظة فقط من أجل اكتشاف مواهب الأطفال الذين لا يبذل ون مجهودا كافياً يتناسب مع قدراتهم ولا الأطفال الموهوبين الذين لا يبذل مسن مشاكل عاطفية أو انفعالية، أو بيئية أو سواهم من الذين لا يجبون براميج التعلم الموضوعية، وعلى المعلم أن لا يشعر بخيبة الأمل إذا لم يتمكن من التعرث على أداء التلامذة وسلوكهم عن طريق ملاحظتهم، لأن الملاحظة كما سسبق وأسلفنا لا يمكنها أن تؤدي الغرض المطلوب: فكثير من علماء النفس يتعون في خطأ الملاحظة عندما يلجأون إلى تقديراتهم إذا لم يستعينوا بالاختبارات الأخرى.

ولعل أفضل طريقة للمدرسة والمعلم أن يتبعوها هـ الله و السه و السي الله و ع السي الله و ع السي المتابرات الذكاء المخصصة للأطفال وذلك ضمن فترات منتظمة شريطة أن يكون المعلم مؤهلاً وملماً بالاختبارات وأصول إجرائها وتفسيرها حسب نسوع

السلوك الذي يقوم به الأطفال. فإذا ما اجتاز هؤلاء الأطفال هذه الاختبارات بدرجة عالية ومميزة عند ذات يجب أن تُجرى عليهم اختبارات فردية للتساكد من مواهبهم الكامنة. وبهذا تستطيع المدرسة أن تتأكد من مواهب الأطفال وقدراتهم.

ما هي صفات الطفل الموهوب؟

هل يمكن للمعلم أن يتعرف على الطفل الموهوب من خلال صفات معينة؟ وإن كان الأمر كذلك فما هي هذه الصفات؟ لقد دلت الدراسات والبحوث التي أجريت معنات مقارنة الطفسل الموهوب بالطفل العادي والضعيف أن هناك صفات مألوفة نتوقع وجودها في الطفسل الموهسوب وهذه الصفات هي التالية:

- ا ــ تفوق على الطفل العادي.
- 2 قد يكون الطفل الموهوب صغير البنية بالنسبة لسنه.
 - 3 ــ قد يكون غير اجتماعي.
 - 4 غير مستقر عاطفياً.
 - 5 ــ قد يكون ذكاؤه مفتقراً إلى ما يحفزه على النشاط.

وقد تكون هذه الصفات منفردة أو مجتمعة أو بعضها في طفل واحــد. ولكن يُفضل دراسة هذه الصفات من الناحية العامة لمجموعة مـــن الأطفـــال الموهوبين عوضاً عن طفل موهوب واحد، نظراً لعدم تماثل حالات الأطفـــال الموهوبين وتشابهها.

وهناك دراسات أخرى دلت على أن للبيئة دورها في هذا المجال. فالأطفال الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي واقتصادي به بشكل عام ب أعلى من الوسط وحالات الفقر، والطلاق، والهجر، والانفصال، والمغامرة حقابلة أو معدومة في فاك أرجحية أن يتراجد الأطفال الموهوبسون فيها ويظهرون من خلالها. ومن الجدير ذكره أن بعض الأطفال الموهوبين يمكن أن ينحدر من بيئة ذات مستوى اقتصادي واجتماعي متواضع، وهذا يدل على أن هذه الصفات لا تنتصر فقط على بيئة معينة واحدة بل على أخرى علمي الرغم من عمومية وأرجحية الأولى على الثانية.

ومن عودة إلى البند الثاني من صفات الطفل الموهــوب نجــد مــن الكلمة الأولى التي وضعت قبل الجملة وهي (قد) لا تدل على مــدى التــاكد من صحتها. ذلك لا يمكننا القول ان الأطفال الموهوبين بشكل عام هم أصغر بنية أو أقل نضجاً من الناحية الجسمية مقارنة بالأطفال العاديين. فلقــد دلــت البحوث التي أجريت في أكثر من رمان ومكان على أن الأطفال الموهوبيـــن هم كاترانهم الأطفال العاديين إن لم يتفوقوا عليهم من حيث الطول أو السوزن ومقاومة الأمراض، وبالإجمال يمكننا القول أنهم كفير هم من الأطفــال منــهم القوي ومفهم الضعيف ومفهم القبيح ... الخ...

الطفل الموهوب والاستقرار العاطفي

لقد قبل الكثير في هذا الخصوص ولما أكثرها شيوعاً هو الاعتقـــاد بأن الطفل الموهوب عقلياً هو طفل غير مستقر انعابا (أ). إذ أن البحوث لـــم تنل على ذلك لا بل دلت على عكسه فهم أقل عصبية وأكثر قدرة على فــهم الأمور وحسن التصرف من الذين هم في مرتبة وسطى من الذكاء. ولكن هذا لا يعني أنه لا يوجد طفل موهوب عقلياً غير مستقر عاطفياً أ أن البعـض منهم كذلك. وعدم استقر اره عاطفياً لا يرجع إلى كونه موهوب بل إلى أسباب أخرى شأنه في ذلك شأن أي طفل عادي.

وإذا أردنا تفسير هذه المقولة حول عدم استقرار الأطفال الموهوبين عاطفياً فهذا يرجع إلى ما يالفه الناس عادة حول ما يسمى تصرفاً غير علدي

⁽b) للمزيد: راجع مها زحلوق. التربية الخاصة للمتغونين مشق، منشورات جامعة دمشة، 1992، صريص 40 - 65.

أو غير سوي. فإذا وجدنا طفلاً غير راغب في ممارسة لعبة من الألعاب الرياضية ـ كرة القدم مثلاً ـ بل أن جُل اهتمامه مركز حول تصميم بناء أو التيام بتجربة في مختبر، فإن الناس عامة تعتبر، شواذا أو غير سوي. والأهم من ذلك التساؤل والمقولة التي تغيد بأن الاتزان العاطفي والانعالي لا يتواجد إلا عند الأطفال العاديين فهو تساؤل ومقولة في غير محلها إذ أنها لا تمستند على أي بر هان. وخير دلول على ذلك ما قام به فنانون من أعمسال خلاقت وخالدة في مجال الموسيقي والأدب والفن، فوجدوا في تعبيراتهم الفنية مخرجاً لما يعانونه من توتر انفعالي. وما بتهوفن وجوخ وسواهم إلا دليل قاطع وبرهان ساطع على صحة ما نقول. ولعن تنسير بعض الآباء (الذين لم يتمكن أطفالهم من الوصول إلى مستوى الموهوبين عقلياً) بأن طفلهم سسوي وأن أولئك الموهوبين هم الشواذ، فكم سمعناهم يقولون:

« صحيح أن ولدي ليس موهوباً عقلياً ولكنه إنسان سوي ومتزن فــــي سلوكه وتصرفاته» .

نقد دلّت الدراسات والبحوث التي أجريت بهذا الخصــوص بــأن المجتمع والناس تنظر إلى الطفل الموهوب بعين ماؤهــــا التقديــر والمحبــة والتقبّــل، وهذا الإنتبال يتناسب طرداً مع مستوى هذا التفوق. ولذاــــك تجــد الناس منبلين على هذا الطفل إقبالاً ممزوجاً بالإعجاب والنقدير بحيث يغـــدو حديثهم في حلهم وترحالهم.

ولكن ما مدى تتبُّل زملاء الطفل الموهوب وأقرانه له في المدرسة وخارجها؟ كان النمط السائد قديماً في أذهان النساس أن الطفل الموهوب مكروه ومنبوذ من قبل أولئك الزملاء، ولكن هذا الظن والاعتقاد فسى غير محله. ولقد دلت التجارب على أن الأطفال الموهوبين ينسجمون مع زملائه وأنرانهم في السن. ولكن الفطأ يكمن في وضع قاعدة معينة لتصرف الطفل الموهوب كقول أحدهم مثلاً أن ابني غير محبوب كرنه ذكى بيذ أقرانه. وإذا حدث عدم تكيُّت لبعض هؤلاء الأطفال الموهوبين ضمن بيئة ومجتمع فسلا يُقترض أن نعزو هذا إلى موهبته وذكائه وعدم تكيِّفه بل علينا أن ندرس سبب عدم التكيُّف هذا من جميع جوانبه لنقف على حقيقته.

كل هذا لا يعني أن الطفل الموهوب لا يعاني أحياناً من مشاكل اجتماعية أو سواها من المشاكل. فعلينا والحالة هذه أن ندرس هذه المشاكل بمعزل عن كونه متفوق عقلياً شأنه في ذلك شأن الطفل العادي ليس إلاً، وإذا أردنا الدخول في عمق الموضوع متحرين عن المسبب أو الأسباب لهذه المشاكل فقد نجدها تعود إلى عدم النضج الانفعالي عند الطفل لأن قلة النضح تؤدي إلى القيام بأعمال عدوانية مع أقرانه بسبب اختلافه مع زملانه وأقرانه في الميل أو التذكير.

ويجب أن لا نستبعد تجمع الأطفال الموهوبين في فئة أو تكتل نتيجة تجاسهم العقلي (أل لكنا نبالغ كثيراً إذا اعتبرنا الخوف (نحن معشر المريب) من ما يجررُه هذا النكتل إلى خلق نوع من التعالى أو الإستقلاء والإستقواء على الأقران الآخرين بحيث تصعب معالجته. من هنا تتطلح البعل إلى رفض فكرة تواجد الأطفال الموهوبين في صف واحد لخوفهم من حدوث ما لا تحمد عقباه. ولكن التجارب أثبتت أن لا خوف من هذا التجمع على ولو أن حدوث ذلك أمر ليس مستحيلاً ... ولكننا إذا تمعنا في الأمر ودرسناه على ضوء التجارب في الواقع نجد أن صداقات الأطفال عادة ما ترتبط بالجيرة، والسكن في الحي الواحد، أو نتيجة لصداقة والديسه مسع أخريس، وليسم بالضرورة أن يكون هؤلاء الأطفال على نفس الدرجة من الذكاء والموهبة.

⁽⁵⁾ جيمس جالجر، مرجع سابق، ص 36.



المدرسة والتحصيل المدرسى عند الموهوبين

لقد تبين من الدراسات التي أجريت في مجال التحصيل المدرسي أن الأطفال الموهوبين يتنوقون على الأطفال العاديين بشكل عام إذ أنهم الموهوبين يتناقون علامات أفضل في الاختبارات التحصيلية المدرسية. المدرسية المدرسية وبما أن التحصيل المدرسي يتناسب طرداً مع العمريس العقلي والزمنسي يتانون العجر أن ينظر المعلمون إلى هذين العمرين بعين الاعتبار حيسن يتانون العمر الزمني مع التحصيل المدرسي. بكلمة أخسرى هل يتناسب المستوى الدراسي المعين مع عمر الأطفال الزمني؟ وهل يتناس فذا المتياس لأن يعتبر محكاً مهما لمعرفة الأطفال الموهوبين؟ فإذا افترضنا طفلاً موهوباً في الصف الخامس الإبتدائي نسبة ذكانه هي 140 وعمره الزمني أحد عشسر عاماً فهل يمكن لهذا الطفل أن يودي بنجاح نفس الاختبار الموضوع لتلامدة عنه المنا الخامية الخامسة الإبتدائية مثلاً؟ اقد قام أحد الباحثين وقد أيده بعضهم بايجاد وسيلة لتحديد مقدار التحصيل الذي يمكننا توقعه مسن الأطفال الانكياء عبر هذه المعادلة الحسابية وهي (أأ:

فإذا كان عمر الطفل ثماني سنوات واتضع من اختبار الذكاء أنَّ ذكاءه يعادل ذكاء طفل عمره 11 سنة، فينبغى أن يحصل في اختبار القسراءة

⁽۱) المرجع نفسه، ص 37.

على عمر تحصيلي قدره إحدى عشرة سنة حتى تصل نسبته التحصيلية إلسى 100. إلا أننا لا نجد في هذه الطريقة جواباً واضحاً يمكننا الركون إليسه فسي هذا الخصوص. ومع هذا فلازال البعض يعتمد عليها في كثير من المسدارس نظراً لما تعطيه هذه الطريقة من أهمية عملية عملانية كوسيلة للحصول على نتيجة مرضية.

إن عيباً هاماً وملحوظاً يكتف هذه الطريقة خاصة إذا كانت نسبة ذكاء الطفل عالية. فلو أخذنا الطفل في المثل السابق الذي عمسره 8 سنوات حيث كانت نسبة ذكانه 180 بمتياس ستانفورد - بينيه فيكون عمسره العقلي حوالي 13 سنة. وحتى يصل هذا الطفل إلى نسبة تحصيلية قدرها 100 عليسه أن ينجح في اختبار التحصيل في القراءة لأطفال الصف السابع، وحتى يوكسد تفوقه التعليمي فعليه أن يؤدي بنجاح اختبارات الصفوف الثامنة أو التاسسعة.

والسؤال المطروح الآن هو كيف نصل إلى قاعدة ثابتة كـــي نحــدد مستوى التحصيل المنتظر من الطفل الموهوب؟ فلو أردنا أن نتابع موضوع القراءة أو الحساب للأطفال الموهوبين فإننا نلجا إلى طريقة معينــة لتقديــر المستوى المتوقع في موضوعي القراءة والحساب. هذه الطريقة تعتمد علـــي حساب معامل الارتباط Coefficient Correlation. فإذا افترضنا أن معـــامل الارتباط بين اختبار القراءة وذرجة الذكاء هو 0,67 فيمكن أن نحصل علـــي المعادلة المتالية (2):

فإذا كان العمر العقلي للطفل 8 سنوات مثلاً وكان عمره الفعلي 11 سنة فيمكن لسنه التقديرية في القراءة هي:

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 40.

وهذه النتيجة معتدلة وقريبة من الواقع. وتدل هذه النتيجــة علــــي أن مسترى هذا الطفل التحصيلي لن يصل إلى مستوى الصف الثالث حتـــــي لـــو كان متقدماً على أثر انه في الصف.

ولـو لجأنا إلى نفس القاعدة واستعملناها مفترضين أن معامل الارتباط Coefficient Correlation بين القراءة والذكاء 0,50 أي خمسين بالمئة 50% نحصل على النتيجة التالية:

فيكون العمر التحصيلي المتوقع لنفس الطفل

ولقد دلت الدراسات التي أجريت على الأطفال الموهوبيين بان معظمهم، إن لم يكن كلهم، حصلوا على درجات أقل في اختبار الحساب مله في اختبار القراءة، وإذا حاولنا معرفة السبب في ذلك لوجدنا الاجابة تكمسن في تكوين اختبار التحصيل نفسه. فالأسئلة في اختبار تحصيل الحساب توضع على أساس أفقى، بمعنسى انها ترتب بحيث تشمل بضع مسائل في الجمع وأخرى في الطرح، وهكذا حتى يشمل الاختبار جميع العمليات الرئيسية. فإذا أضفنا إلى هذا أن قدرة الطفل الموهوب في إجادة اختبار القراءة تكمن في عدد المراث التي يلجأ فيها الطفل المذكور إلى التكرار حتى يتقنها، وهسسذا لا ينطبق علسى اختبار الحساب، إذ يلجأ الطفل إلى مساعدة وإرشاد في كل باب مسن أبسواب هذه المادة بشكل منتظم.

إن محاولة بعض الأطفال الموهوبين اللجوء إلى طريقة التجربة والمخط Trial and Error في محاولة لتعليم أنفسهم فقد لا تكون مجديسة ، لا بترك أثراً سيناً وسلبياً في ذهن الطفل عسن درس مسن السدروس فيجسد صعوبة كبيرة في فهمه وذلك عندما يُشرح له بعد ذلك عبر طريست علمسي صحيح، بالإضافة إلى ما تتركه هذه الطريقة من إحباط وتستبيط فسى عسزم الطفل مما يجعله يكف عن البحث والخلق والإبداع.

وهنا نطرح سؤالاً هاماً هو:

« ما مدى عمق قهم الطفل للعمليات الحسابية أو للمفاهيم الأسامــــية في المواد الاجتماعية أو العلوم العامة؟؟ ».

قد لا نستطيع الإجابة عن هذا السوال بشكل مفيد وواضحت بسبب لتمحرر الأسئلة في اختبارات التحصيل لله هكذا يُفترض لله أن تدور حلول الحقائق Facts. فقد يدرك الطفل الموهلوب مثلاً العلاقلة بين المجاعة والنزعات العدوانية لدى الشعوب، أو قد يتمكن من تحويل القلوة المرفوعة على رمز معين في مادة الجبر Algebra من س2 إلى س9، أو قسد يناتش العلاقة بين نبذبات الصوت ونبذبة الضلوء دون أن تزيد درجاته فلي الاختبارات التحصيلية درجة واحدة. لذلك كان لا بُسد من اللجوء والاعتصاد على اختبارات تقيس مقدار ما يكتسبه الطفل من ارتباطات وعلاقات

القوى الكامنة عند الطفل الموهوب

من العلقت للنظر أن يصادف المعلم في الصف طفلاً يدفي مواهمه. كامنة لا يرغب في إظهارها كونه لا يسهتم بواجباته المدرسية و لا حتسى بالتحصيل المدرسي، إن هكذا طفلاً موهوباً لا يقوم باداء واجباته المدرسسية ويتراخى في عملها يطلق عليه " الطفل المتخلف في التحصيل المدرسي ".

وإذا حاولنا التعرف على الأسعاب التسي أدت وتسودي إلسى هذا التراخي، على الرغم من قدرته العقلية القادرة على إنجاز العمل على أفضل وجه، فإنها ولا شك موجودة وهذا ما أشارت إليه الدراسات والبحسوث التسي أجريت على هذه الفئة من الأطفال الموهوبين. ويمكننا أن نجمل هذه الأسباب فيما يلى:

إ ـ قد يكون التحصيل الضعيف نتيجة لمشكلة انفعالية في حياة الطفل. فقـد توشر هذه الانفعالات عبر توترات معينة على جهازه العصبي بحيث تحـد من نشاطه مما ينعكس سلباً على تحصيله المدرسي.

2 ـ كد يرغب الطفل في الانتقام من أبويه لسبب ما أو نتيجة لإحباط معين من برنامجه الدراسي الذي لا يرتاح إليه، فيجعل من تحصيله الضعيف خير وسيلة لهذا الانتقام، وذلك بسبب ما يعوله الوالدان من أهمية كبرى على طفلهم في عملية تحصيله المدرسي.

وهناك دراسات أخرى أجريت حديثاً على هولاء الأطفسال تسسئبت من نتائجها أن سبب التراخي والإهمال مرتبط بالحالة الوجدانية للطفل وليسس لنوع الدراسة التي يمارسها. فقد دلت النتائج أن الطفل الموهوب المسستراخي يجد نفسه غير قادر على الوصول إلى مستوى الطفل الموهوب العادي مسسن حيث القدرة على ممارسة ما يميل إليه من أنواع النشاط، أو على أن يعبسبر عن مشاعره تعبيراً واضحاً، أو من حيث القدرة على أن يتجاوب مع البيئسة التي يعيش فيها. والسوال المطروح الأن هو: كيف يُقترض بالمعلم أن يواجه هذه الحالة (أد ؟ لا بُد له من أن يتأكد من الأسباب التي أدت إلى هذا الستراخي والتخلف. وهنا نفترض وجود مرشد تربوي اجتماعي ونفسي في المدرسة بحيث يستغيد المعلم من إرشادات هذا المرشد في غمار بحثه عن الأسسباب. وعلى أية حال فإن أفضل طريقة لمعالجة هذا الموضوع يكمن في أن يجمل المعلم من الحصه الدراسية حصة شيقة لتكون حافزاً لهؤلاء الأطفال كسي يقبلوا على الدراسة والتحصيل المدرسي برغبة وشوق إقبال الظمان على يقبلوا على المناورة وكلما دعت الحلجة، إلى عرض هولاء الأطفال على الأطباء المذكورين من أجل المساعدة في أيجاد بعض الحلول لمعالجة هذه الشماة.

تأثير الذكاء على الطفل الموهوب

يظن البعض بأن الطفل اللامع في ناحية معينة لا يكون نكياً أو لامعاً في ناحية أخرى والعكس بالعكس. ولكن منطق الموضـــوع يُفــترض بــان العوامل تؤثر بعضها ببعض سلباً وإيجاباً. بكلمة أخرى إن الربط بين العوامل هو الأساس وليس تعويض عامل بآخر. لذلك دلت الأبحاث بأن الطفل الـــذي يتمتع بمزايا اجتماعية وانعالية يتمتع بقدرة عقلية محترمة، وأن الطفل الغــير موهوب اجتماعياً وانفعالياً لا يتمتع بقدرة عقلية جيدة وإنما بمســـتوى عقلــي متواضع.

ولكن السؤال هو: ما علاقة الذكاء بمفرده بما يتمتع به الطفـــل مسن مزايا اجتماعية وانفعالية ؟ نجيب بالإيجاب. إذ أن نسبة الذكاء العالية تلمـــب دوراً هاماً في حياة الطفل لا بل تكسبه حياً وتقديراً واحترامـــاً مـــن النـــاس. ولذلك وبناء عليه فإن إدراك العلاقات الإنسانية أسهل على الطفل الذكي منـــه عن غيره. وهذا الإدراك بدوره يؤهله إلى اكتساب الأصدقاء.

⁽c) راجع مها زحلوق. مرجع سابق، القصل السابع.

ولكننا إذا تمعنّا في موضوع الذكاء جيداً وتمحصنا فيه كفاية لوجدناه غير كاف لأن يُضفي على الأطفال كل شيء وبالتالي لا يلعسب دور الساحر القادر على و هدب الطفل ما يريد ويشتهى. فهناك عوامل أخرى تلعسب دورها في هذا المجال كالعلاقات الأسرية المستقرة التي تساهم في جعسل الطفل يتمتع بمركز اجتماعي محترم مما يضفي على الذكاء رونقاً وتوازناً بحيث يصبح الطفل قادراً على التجذر فيما يسعى إليه.

إن وضعاً كهذا يجعل الطفل الموهوب موضوع دراسة مسن قبل معلميه بحيث يستثيد المعلمون من خلال اضطلاعهم عن كتب من الوصول مع هذا الطفل إلى النتيجة المتوخاة. وفيما يلي مجموعة من الحقائق المتعلقة بالطفل الموهوب التي يُفترض في المعلم أن يعرفها حتسى يتمكن مسن مساعدة:

أولاً : يواجه الطفل الموهوب مشاكل متعددة: اجتماعيــــة ودراســـية وانفعالية ذات علاقة بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها شأنه في ذلك شـــأن أي طفل آخر. ولكن عمق هذه المشاكل وبعدها أقل من تلك التي تواجه الأطفــــال العاديين وفي هذا عزاء للمعلم وللأهل.

ثانياً: لا يبدو أن نسبة الذكاء صبباً ف في حد ذاتها فف المشاكل الاجتماعية والانفعالية ولو أنها يمكن أن تكون عاملاً مساعداً في ذلك. فبعض المشاكل (خاصة ذات العلاقة بعدم قدرة بعض الأطفال الموهوبين في القدرة على التكيُّف) لا يمكن أن تعتبر نتيجة طبيعية للذكاء مسا دام الكشير مسن الأطفال الأذكياء يمتازون بالاستقرار النفسي والاجتماعي.

ثالثاً: إن أكثر المشاكل شيوعاً عند بعض الأطفال الموهوبين تلك المتصلة بعدم الميل التحصيل العلمي بالإضافة إلى التكييب عن. ولكن هذه المشاكل ذات علاقة بعوامل خارجة عن المدرسة . لذلك يُفترض بسالمعلمين أن يستفيدوا من خبرات الأخصائيين النفسيين من أجل مساعدتهم في حل هذه الشكلات.

رابعاً : لا يستطيع المعلم أن يغيّر البرامج المدرسية المقسررة كسى تتماشى مع هذا الطفل أو ذاك إذا لم نبحث حالته لمعرفسة مصدر مشساكله الخاصة أذا كانت هذه المشاكل قد لاز مته مدة طويلة من حياته.

مناهج التدريس والبرامج التدريسية

هناك آراء عديدة حول المناهج والبرامج الدراسية الواجب تدريسها للأطفال الموهوبين، وعلى الرغم من تباينها وتتوعسها واختلاف وجهات النظر حولها، لكنها تبقى في حدود هذا التباين وذاك الاختلاف فيمسا بينهم (المشرفون ، القيمبون ، واضعو المناهج) . ولكن الأهميسة التصسوى يجب أن تُعطى للطفل ل الموهوب ذاته . وهذا يعني ضرورة دراسة مشاكل المناهمج والبرامج من وجهة نظر الطفل لا مسن وجهسة نظر المشرفين عليه.

عقبات تواجه الطفل الموهوب

كما أن المشاكل تواجه الأطفال العساديين كذلك تواجه الأطفال الموهوبين، إذ أن مشاكلهم من نوع خاص بهم ذات علاقة بقدراتهم ونسبة ذكاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية مع الأخرين⁽⁶⁾.

وفي طليعة المشاكل التي يواجهها الطفل الموهوب في الصف هي القدرة على التكثّيف مع زملاته الذين هم دونه في المستوى الذكائي والقسدرة على التكثّيف مع زملاته الذين هم دونه في المستوعات خاصــــة عندما على الاستوعات. فقد يجد هذا الطفل نفسه في وضع متفوق خاصــــة عندما يتحدث المعلم عن أمور سبق وأن استوعبها وفهمها، فــي حيــن أن السـواد الأعظم من التلامذة لم يستوعبوا بعد القواعد الأساسية التي يعتبر هــا المعلم جزءاً أساسياً من المنهاج المقرر.

⁽٥) راجع: فاخر عاقل، "الإبداع وبروزه وطرق تربية المبدعين". دمشق: مطبعة الاتحاد 1983، ص ص ص 88 ـــ 41.

كما أن هناك مشاكل أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها وحسى علاقت
برفاقه في الصف، إذ يفقد بعض الموهوبين صبرهم في تحمل رفاقهم النيسن
هم دونهم في المستوى الذكائي خاصة أولنك المتخلفون، وهذا ما يجعله ضيق
الصدر، قصير النظر والنفس. من هنا ضرورة إرشاد الطفل الموهوب إلسى
المين التكرّف معهم بصدر رحب خاصة عندما يسمع أحدد رفاقه أو
إحدى رفيقاته تتحدث بشكل يدل على ضعف المستوى، مصا يجعله ينقوه
بكلمات بقصد أو بدون قصد دونما سابق تفكير مما يؤدي إلى جرح شعورهم
كأن ينعتهم بالغباء والحمق أو سوى ذلك من العبارات الموذية الشخصية.
وهذا بدوره يجعل من رفاقه موضسع الازدراء والاحتقار مسهينين لأن
يشعروا بشيء من الكراهية والحقد نحوه كونهم لا يتمتعون بمشلل
تدراته العقلية والذكائية، بالإضافة إلى ما تجره هذه الأمور مسن نتسائج
من الأخرين.

وهناك شيء آخر جدير بالذكر وهو ضرورة معرفة الطفل الموهدوب لحدوده السلوكية، بمعنى أن يأخذ بالقول المأثور " رحم الله أبرءاً عرف حده فوقف عنده". فلا يجوز أن يقرض أفكاره وآراءه داخل الصسف معترضاً حيناً ومتباهياً أحرباتاً أخرى مما يؤدي إلى الإخلال بالنظام مما يؤدي بسدوره إلى الفوضى، وقد يتعدى الطفل الموهوب في أفكاره وآرائه حدود زملائك إلى معلميه حيث يتعلى مقترحاً طريقة أو تجربة أخرى مما يجر بدوره إلسي نوع من التحدي لسلطة المعلم في الصف. لذلك يُقترض في المعلم المؤهل أن يكون يتظا متنبها لشؤون وشجون الطفل الموهوب فيميل حيناً إلى إطرائك بإبراز مواهبه وتدراته كما يميل أحياناً أخرى إلى إفهامه وتتويره ونصحك وإرشاده إلى سواء السبيل مذكراً إياء بالقول المأثور أيضاً "تتسهى حريشك

عقبات تواجه المعلم

لا شك أن أهم عتبة تواجه المعلم في الصف هي التفاوت الملحـــوظ في مستوى الطفل الموهوب مقارنة بمستوى رفاقه لا ســيما فــي المراحــل الدراسية المتقدمة. وهي في نظرنا مشكلة ذات صفة أولية كونها تواجه معظم المعلمين الذين يقفون حياري أمامها فيما بجب أن يغملوا.

وكما سبق وتحدثنا أن هذا التفاوت في المستوى الذي يبدأ بسيطاً فسي مراحل التعليم الأولى لا يلبث أن يكبر ككرة الثلج مع تقسدم الأطفسال فسي سنواتهم الدراسية. وعلى سبيل المثال تشكل الصفوف الابتدانية الأولى (الأولى والثاني والثالث الابتدائي) مرحلة أولية من هذا التفاوت الذي يبسدو صعفيراً لكنه سرعان ما يبدو جلياً وواضحاً في الصفين الرابع والخامس الابتدائييسن، وهذا يظهر بوضوح في مادة الحساب مثلاً، إلا أنه لا يلبث أن يظسهر بقسوة أكبر وأوضح عندما يبدأ الأطفال بدراسة مادتي الجبر والهندسة في مرحلسة التعليم المتوسط. فكيف يجب على المعلم أن يتصرف حيال هذا الفرق الشاسع في قدرات التلامذة؟ من الأمور التي تسهل مهمة المعلم في مواجهسة هدف المشكلة هو معرفته بالخلفية الاجتماعية والثقافية للتلامدة الموجوديسن فسي صفه. وبما أن معظم المعلمين غير ملمين بهذه المعرفة فلسن يتمكنسوا مسن مواجهة هذه المشكلة كما يجب.

وإذا أضغنا إلى هذا كله عدم قدرة المعلم على القيام بمهنة التعليم كما يجب أي أنه غير مؤهل للقيام بعمله، لوجدنا مدى الصعوبة التي يمكسن أن يوجبها خاصة وأن معلم المرحلة الإبتدائية يفترض أن يلم بأصول وطلسرق التدريس لمعظم المواد الدراسية في تلك المرحلة. نذلك، وفي نظرنا، يلعسب المعلم المؤهل دوراً هاماً ورئيسياً في هذا الصدد، وعبر هذا التساهيل وتلك المدرة يتمكن من مواجهة الأمر ولو بشكل نسبي.

ضرورة تنويع المنهاج

أمام هكذا مشاكل لا بد أنا من حلول خاصة على صعيد المنسهاج الدراسي، لذلك جاءت فكرة تتويع العنهاج وتطعيمه ببعض النشاطات بحيست تخدم الغرض المتوخى وتصب في خانة تتمية مواهسب الطفل الموهسوب وزيادة قدراته عبر ما يلي⁽⁶⁾:

الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة.

- تقويم الحقائق والأفكار عبر نقد ايجابي.

التجدد والخلق والابداع في مجالات التفكير.

التزود برأي سديد لمواجهة المشاكل المعقدة.

ولكن السؤال المطروح الآن: هل يمكن أن تجتمع كل هذه الصفات في الطفل الموهوب؟ الإجابة بالنفي إذ من غير المعقول أن يتمكن الطفل الموهوب _ أي طفل _ من جمع هذه القدرات مهما كانت نسبة نكاته. اذلك تأتى المدرسة لتتنخل في هذا المجال عبر النشاط الإضافي التي تعده للطفال الموهوب بحيث يساهم هذا النشاط في تدعيم قدراته وتفعيلها.

ومن الجدير نكره أن دور المدرسة يجب أن ينصب ليس على مسله وقت فراغ الطفل الموهوب بهذه النشاطات بل في تزويده بالقدرة على الخلسق والإبداع والتجديد والابتكار. فعوضاً عن لجوء المدرسة إلى زيادة واجبسات الطفل الموهوب الييتية لملء وقت فراغه في حلها حكونها لا تتمي قدراته العلمية حبل في إعطائه طريقة جديدة لإثبات صحة عملية حسابية معينسة الطرح أو القسمة مثلاً حد وعوضاً عن إشغال الطفل الموهوب بالبحث فسي موسوعة عن معلومات جديدة في الإتتاج حسناعة، زراعسة، تجسارة ح

⁽أ) زين العابدين درويش. "تتمية الإبداع منهج وتطبيق". القاهرة: دار المعارف، 1983، ص من 46 ـــ 60.

لملء وقت الفراغ بل الطلب منه البحث عن علاقة هـــذا الإنتـــاج بالسياســــة والإقتصاد، فني هذا تتمية لقدراته.

ويبقى السؤال هل باستطاعة المعلم أن يهيء الجو المناسب بحيث يتمكن الطفل الموهوب والأطفال الأخرون من التيام بواجباتهم دونما مشاكل تذكر؟ لا شك أننا نحمّل المعلم حملاً تقيلاً إذا طلبنا منه التمكن مسن التيام بهذا لأنه أمر شاق يحتاج إلى جهود وخبرة ويقظة في تحقيق هدذا السهدف، حتى ولو تمكن من تحقيقه في حده الأدلى. فما العمل؟؟ هل من السهل فصل الأطفال الموهوبين ووضعهم في صف خاص بهم؟ أو ايجاد مدرسة خاصسة لهم؟ وهل من الممكن التيام بهذا العمل؟؟

الحلول لمشاكل الطفل الموهوب

أمام هكذا مشاكل لا بد للمربس وللمختسص فسى شــوون التربيسة وشجونها من التفتيش عن حلول علَسها تكون مناسبة للخــروج مــن هــذا المأزق. وفي طليعة هذه الحلول:

1 ــ مدرسة خاصة بالموهوبين

إن أول ما تبادر إلى ذهن التيمين على التربية والتعليم ليجاد مدرسة خاصة بالأطفال الموهوبين بحيث يتواجد الأطفال فيها من حيث المستوى العقلى الممزوج بالقدرة على التكيف والاستقرار النفسي بحيث تتمكن هده المدرسة من(١):

- خلق تجانس عقلى متقارب بين الأطفال الموهوبين.
 - ـ وضع صفوف معينة حسب المستوى الفعلي.
- التمكن من إيجاد الأخصائيين القادرين على القيام بإنجاح هذه
 المهمة.

أما البرنامج المفترض وضعه في هكذا مدارس يكمن في تنفيذه عبر الأطفال أنفسهم، ولذلك فالصفوف في مجملها صفوف حرة شبيهة بالعمل فسي المعمل بحيث يقسم الأطفال في الصف الواحد إلى مجموعسات لكسل منسها

⁽۱) جيمس جالجر ، مرجع سابق، ص ص 48 ــ 49.

هوايتها وعملها الخاص بها سواء كان ذلك في مجال الرياضيات، أو العلـــوم، أو الغان الرياضيات، أو العلـــوم، أو اللغات أو البحث أو سواها. وهذه المدارس على ندرتـــها ركنتـــها حتى في الدول المتقدمة خير دليل على مدى تواجدها لأن المجتمع عــــــادة لا ينقبل مدارس النخبة.

2 _ صفوف خاصة بالموهوبين

فكر بعض القيمين على التربية والتعايم بإيجاد صفوف خاصـة بالمرهوبين على أن يوضع هؤ لاء الأطفال في صفوف خاصة بهم بما يختص بالمواد ذات العلاقة بالتحصيل الذهني على أن ينضموا إلى رفاقهم الآخريــن العاديين ــ في مواد الرسم والموسيقي، والرياضة البننية.

ويتم في هذه الصفوف الخاصة إيجاد منساخ مسن حريـة التفكـير والمسلك، ويُنسح المجال للتلامذة بالحوار والنقاش المنطقي وتفــهم الحقـائق ووضع الخطط بدلاً من حفظ الدروس حفظ روتينياً.

3 - مجموعات خاصة بالموهوبين

يتدم بعض القيمين على التربية والتعليم طريقة أخرى ونلك عبر جمعهم في مجموعات خاصة يتم اختيارها ضمن مسستوى عقلسي وزمنسي متجانس بحيث يتم تدريسهم في وقت محدد من اليسوم المدرسسي، علسي أن يمضوا الجانب الآخر مع زملاتهم العاديين. ويسمع لهذه المجموعات الخاصة بإعداد البرامج والمشاريع للصف والقيام برحلات ذات صفة واسسعة تحقسق رغباتهم وطعوحاتهم. كما تقدم لهم المدرسة دروساً أكثر في مجسال اللفات وتعمل على إعدادهم للقيادة.

4 - أخصائيو الإرشاد والتعليم والتوجيه

 ساعات في الأسبوع وذلك من أجل إشباع رغباتهم وتتمية ميوا_هم الســريعة. النمو.

ومن الجدير ذكره أن البرامج الموضوعة لتعليم الأطفال الموهوبين تختلف باختلاف البيئة والمجتمع ولكنها تتشابه رغسم كثرتها في قواسم مشتركة عبر النقاط التالية:

- _ وضع الأطفال الأذكياء في مجموعات خاصة بهم.
 - تزويدهم بقدر من المسؤولية لتخطيط البرامج.
 - الاهتمام بالابتكار والتعبير والتقليل من الحفظ.
- ــ وضع الأطفال الموهوبين في مجموعات قليلة العدد.
 - ــ عدم النقيد بالروتين عبر إعطائهم حرية أكبر.

5 - التعليم القردي أو الاتقرادي

لعل هذه الطريقة هي الأكثر قِنماً وشيوعاً كونها ترتكز على الفردية الموهوبيين التلاميذة الموهوبيين التلاميذة الموهوبيين النسم. لذلك لجأت بعض المدارس إلى دراسة كل حالة فردية علي جدة انسمه. لذلك لجأت بعض المدارس إلى دراسة كل حالة فردية علي جدة بحيث يجري، عبر امتحانات معينة، الكشف عن شخصية وميول ورغبات وحاجات واتجاهات التلامذة ومن شمّ العمل على ما يتناسب وهذه الاحتياجات. من هنا ضرورة وجود اختصاصي بدراسة هذه الحالات الإقرادية. وقد دلت الدراسات والبحوث التي أجريت فوانسد هذه الطريقة خاصة دراسة الموهوبين الذين يعانون من مشاكل خاصة بهم.

ترفيع وتسريع تعليم الطفل الموهوب

لا زلت أذكر شخصياً ترفيع أحد زملائي الطلبة في الصف الفامس الابتدائي إلى صف أعلى كونه كان موهوباً. وكان الدافع إلى ضاح وضم

^{(&}lt;sup>2)</sup> توما خوري. مرجع سابق، ص 154.

الطالب المتفوق في صف يكون رفاقه مساوين له في القدرة العقلية، وعلى المدر العقلية، وعلى الرغم من تمكن الطفل الموهوب من الاستمرار في صفه الأعلى إلا أن هـذه العملية لم تراع نضج الطفل الاجتماعي والانفعالي سيما في المراحل اللاحقة، وعلى وجه التحديد المرحلة الجامعية، حين يجد الطالب نفسه بين رفاق أكبر منه سنا وانضج عقلا. وهذا ما جر بدوره إلى مشاكل أثرت بدورها على الطلبة وكانت عائقاً إلى حد ما. ولكن هذه المعوقات والمشاكل لم تضع حـداً لهذا الاتجاه في التشريع والترفيع بل جاءت الدراسات والبحوث الحديثة تؤكد صحة هذا الاتجاه.

وبالعودة إلى مرحلة التعليم الابتدائي نجد أن بعض المدارس لجات إلى قبول الطفل في الصف الأول الابتدائي في سن مبكرة عما يُفترض. وهنا نقف أمام وجهتي نظر: الأولى تقول بأن تلتزم المدارس بإدخال التلامذة ضمن من معينة واحدة لجميع الأطفال مهما كانوا وأياً كان مستواهم، ولم تأخذ هذه الوجهة بعين الاعتبار التقدم الملحوظ لطرق التعليسم الحديثة و لا الفروقات الفردية الملحوظة بين التلامذة في سن السادسة ضمسن قدراتهم الفعلية: أما وجهة النظر الثانية فتلحظ في اعتبارها ضرورة فتح المجال أمام المدرسة بأن ترفع وتسرع في تعليم الطفل الموهوب كلما دعت الحاجة وعند الضرورة.

ومن الناحية العملية دلت الدراسات والبحوث التي أجريت فسي هذا الخصوص بأن الأطفال الموهوبين، الذين سمح لهم بمتابعة التعلم في صسف أعلى، حققوا نجاحاً وأحرزوا تقدماً في دراستهم وأن النتائج التسمى حصلسوا عليها خير دليل ودافع على الاستمرار فيها.

ويجب أن لا يسهى عن بالنا وجود بعض العقبات والمشاكل الملازمة لعملية الترفيع والتشريع في مجالين ائتين:

الأولى: وهو مشاكل إدارية تتطلب إجراء عدد من الاختبارات علـــــى الأطفال في سن الخامسة للتأكد من قدرتهم على الانتحاق بالصف الأول وهذا من شأنه أن يجعل الأمر متعذراً لمدارس أخرى ــ وهي كثيرة ــ من القيسام بهذا العمل نظراً لاقتقارها إلى مستلزمات القيام بهذا العمل مــــن أخصـــانيين وإداريين وسواهم.

الثاني: وهو تسريع الانتقال بشكل يتم فيه الترفيع ليس من صنف إلى صنف أعلى بل إلى صفين أعلى من الصنف الأساسي ويتم هذا دفعة واحددة، كأن ينتقل الطفل الموهوب من الصنف الثالث الابتدائي إلى الصنف الخسامس الابتدائي مثلاً.

ومن الجدير ذكره أن المجال الثاني رغم حصوله في بعض المدارس لكنه نادر لندرة الحالات. وقد دلت الدراسات والبحسوث التسي أجريست أن الضرر المترتب على الاعتماد عليها أكثر من النفع المتوقع مسمن إجرائسها، لذلك أوحت هذه الدراسات باللجوء إليها في الحالات غير العادية أو ما تمسمى الحالة الاستثنائية Exceptional.

و لا يسعنا في هذا المجال من التطرق إلى طريقة لجأت إليها بعض المدارس وهي إزالة الحواجز بين الصنوف في السنوات الثلاثة الأولى مسن المرحلة الابتدائية بحيث يتمكن الأطفال الموهوبيسن مسن اجتياز برنامج المرحلة الدراسي في مدة ألل من ثلاث سنوات. وهكذا تكون المدرسسة قد أمنت لهولاء الموهوبين فرصة دراسة المنهاج المدرسي اللاحق قبل الأطفال العاديين على أن يُنظم لهولاء برنامجاً خاصاً يتناسب مع قدراتهم لتتناسب مع مستواهم العقلي. وهنا يُقترض في المدرسة أن تراعسي بالإضافة إلى مستواهم العقلي حوضر التكيّف الاجتماعي والعاطفي الانفسالي بحيث يكون هذا التكيّف في مستوى المطلوب.

ضرورة تحديث وتطوير المناهج

طالما أن الأطفال الموهوبين يستحقون منهاجاً يتلاءم ومواهبهم فسهذا يفترض منا أن نعدل أو نفير مناهج الدرآسة الحالية المعمسول بها بشكل طفيف، ولكن المشكلة لا تكمن في هذا التعديل البسيط ابنما هي فسبى فحسوى المادة الدراسية المقررة وكيفية تدريسها خاصة في مادتي العلوم والرياضيات Sciences and Math

هناك نقد يوجه إلى طريقة تدريس العلوم وهذا النقسد موجسه إلسى المعمين الذين يلجأون إلى ربط مفاهيم الدرس بأشياء يراها التلميذ في حياتسه اليومية ويجدها غير مجدية. ومثال ذلك لجوء المعلم إلى شرح مفهوم فكسرة الضغط Pressure مثلاً أن فيشرحه المعلم عن طريق ما يحدث داخل أنسابيب الثلاجة الكهربائية Refrigerator أو أن يكون الدرس عن خواص تموجسات الصوت فيأخذ المعلم الأطفال في رحلة إلى بحيرة معينة ويتذف بقطعة صلبة في الماء ليحدث فيه تموجات، ثم يشرح لهم تموجسات الصسوت بمقارنتسها بتموجات الداء.

ويعتقد معارضو هذه الطريقة بأنها تجعل أقى الطفل ضيبًا، وتفكسيره محدودا وتساهم بالتالى في عدم تفهمه وإدراكه للفكرة العلمية العامسة التسي تعتبر مرتكزا أساسيا في دراسة العلوم، لذلك يقترحون ما يلي: أن يلجأ المعلم إلى الانطلاق من المفاهيم الأساسية في الدرس ثم يطلب من التلامذة تطبيسق القاعدة ليس فقط على شيء معين حكالماء والصوت حكمسا فسي المشال السابق بل على كل ما يدور حولهم كي يستطيعوا تعديم هذه الحالة على كسل ما من شأنه أن يعت إلى القاعدة بصلة. ويعطون مثالا على ذلك وهو:

في حالة تدريس الفلك "Astrology Space" بيسداً المعلم بتدريسس المجموعة الشمسية سحسب الطريقة الأولى سولكنه عوضا عن نلك بيسداً بتدريس كيفية نشوء المادة Substance إلى حيز الوجود وهي في نظرهم أهم من تدريس علم الفلك من المجموعة الشمسية. وفي الطبيعسة يبسدا المعلم بتدريس تموجات الصوت ويقارنها بتموجات الماء، ولكن عبر الطريقة الثانية Astrology بيداً المعلم بتدريس التموجات عامة حتى يتمكن الطفل من إدراك

⁽د) جيمس جالنجر . مرجع سابق، ص 50.

العلاقات بين تموجات الصوت وتموجات الضوء وتموجات الحرارة، وهكذا: يستطيع أن يدرك كنه الحياة التي نعيش فيها.

وكذلك في الرياضيات نقد دلت البدوث على أنه مسن الأقضل أن ندرس أولا الفكرة العامة عن الرياضيات عوضاً عن إثقان بعض العمليسسات الأولية. كما تبين أن تعلّسم الطريقسة الاستقرائية Deductive واستعمالها تمكنهم من حسن استنستاج القواعد الأساسية بأنفسهم، ممسا يساهم في فسهم تلك المادة فهماً جيداً، وتطبيقها بشكل عملي بحيث يستقني التلميذ عن حفظها عن ظهر قلب.

كما تساعد هذه الطريقة على تمكن التلميذ مسن ملاحظة العلقسات المتداخلة بين العمليات والمبادئ المختلفة بحيث تفنيه عن اللجوء إلى عمسل التمارين الكثيرة كي تترمتخ في ذهنه، علماً بأن الطفل الموهوب لا يسستحب ويرغب لا بل يكره للطفظ البيغاني والروتين الآلي المسمل.

ومن الجدير نكره أن تطبق هذه الطريقة على الأطفسال الموهوبيسن دون سواهم لأن الطفل العادي لا يتمكن من استيعاب وهضم المقاهيم المجردة Abstract بل يستطيع عبر تطبيقه للعمليات الآلية الملموسة مسمن أن يرسسخ الدرس في ذهنه بشكل أفضل.

و لا بد والحالة هذه من لقت النظر إلى العبه الكبير السذي يتحملمه المعام في هذا الخصوص، إذ عليه أن يكون ملماً إلماماً كافياً بشؤون المسادة الدراسية كما يتطلب منه سعة الاطلاع كي يواجه أسئلة التلامذة الموهوبيسن التي يقتضيها هذا النوع من التعليم. لذلك يُقترض أن يتم تدريب المعلم بشسكل كاف يمكنه من القيام بهكذا عبء.

من هو معلم الأطفال الموهوبين

يجب أن تتوافر في معلم الأطفال الموهوبين الصفات التالية (٩):

⁽⁴⁾ راجع: مها زحلوق. مرجع سابق، الغصل التاسع.

- _ أن يكون مزوداً بخبرة واسعة.
- _ التواضع. أي الاعتراف بالخطأ عند حصوله.
 - عند، ثقة ملحوظة بالنفس.
 - _ غزير المعرفة بالمادة الدراسية.
- ... العودة إلى المراجع العلمية والاعتماد عليها كلما دعت الحاجة.
- جذاباً قادراً على جعل التلامذة يقبلون على درسه برغبة وشوق.
 - قدرات عقلية جيدة كي يساير مواهب التلامذة الموهوبين.

ومن الجدير ذكره أن معلمي الأطفال الموهوبيسن، عسبر الصفات المذكورة أعلاه، قليلو العدد بالإضافة إلى قلة البرامج الموضوعة خصيصساً للمتفوقين. ولكن الاتجاه الحالي يقوجه نحو إعداد هولاء المعلمين واختيسارهم حتى يتمكنوا من القيام بتدريس هولاء الأطفال بشكل ملائم.

نظرة تقييمية للبرامج الخاصة بالموهوبين

لا بُد من سؤال هام في هذا الصدد وهو: هل يستثيد الموهوبون مسن البرامج الخاصة المعدة لهم أكثر من استفادتهم من البرامج العاديـــــة المعـــدة للعاديين؟

إن أفضل طريقة للحصول على إجابة لهذا التساؤل هي في اللجـــوء إلى عمل استمارة يُسأل فيها الموهوبون الذين درسوا في هكذا برامـــج عــن مدى رضاهم وقبولهم لهذه البرامج المعدّة. ولكن بالإضافة إلى هذه الطريقـــة يمكننا الاستدلال عبر النتائج التي حصلت في هذا المضمار للتأكد من مــــدى النجاح المطلوب⁽³⁾.

ولكن هناك ناحيتين الثين يجب أخذهما بعين الاعتبار وهما: الأولسي وهي أن نسبة المتخرجين يحجمون عن الرد على الاستمارة، ومن المرجّب أن هؤلاء هم الذين لم يجدوا فائدة تذكر من البرنامج، وإلا لتحمسوا لمه وردوا عليها. الشخص الذي يرد على الاستمارة يحجم عادة عن الاندفاع في النقسد حتى لو شعر أن الأمر يدعو إلى ذلك. أما الأمر الثاني فهو رأي المعلم المذي قام بتدريس البرنامج، وعلى الرغم من أهمية رأيه، لكن يجب أن يؤخذ بكثير من التحيّر خبياً إذا كان واضع البرنامج هو نفسه الذي أشرف على الاستمارة حتى ولو لم يطلب من المجيب على الاستمارة كتابة اسمه عليها.

وهناك طريقة أخرى لتقييم البرنامج الخاص، وهو مقارنــة تحصيــل التأميذ الموهوب المتفوق بتحصيل التأميذ العادي في نفس العمـــر والصــف، ولكن اللجوء إلى هذه الطريقة يعني ترجيح كفة المـــيزان لصـــالح البرنـــامج الخاص. فالطفل الموهوب بطبيعته متفوق على الطفل العادي سواء درســـناه البرنامج الخاص لم البرنامج العادي.

Joe Khatena. "Education Psychology of the gifted". New York : John (9)
Wiley Sons, 1982. Chapter Three.

Walter Barbe, Josephs Sewzulle "Psychology and Education of the gifted". راجع: (6)
New York: John Wiley and Sons, 1975, pp. 79 – 83.

الأطفال الموهوبين المتجانسين وتجعل المقارنة بينهم أمسراً طبيعياً، وهذا بدوره يساهم في عدم شعور هولاء الموهوبين بالغرور والعظمة كونه موجود بين مجموعة من الموهوبين نقد يكون بينهم من هو أكثر ذكاء وأقدر على التحصيل وهذا كليل بأن يجعله متواضعاً. وها نلقت النظر إلى أمر هام وهو ضرورة وجود تكافؤ بين المجموعتين من جميع الوجوه قبل أن تبدأ كل منهما في دراسة البرنامج الخاص بها، كما إننا نشدد على حسن تأهيل المعلم المشرف على اختيار الأطفال الموهوبين من الفئتين بحيث يكون موضوعياً المشرف على اختيار بالمعلم الموهل أن يجري لكل طفل مسن هولاء الأطفال المعلم الموهل أن يجري لكل طفل مسن هولاء الأطفال الختيارين الثين ("):

- _ الأول قبل أن يبدأ في دراسة البرنامج الخاص.
 - الثاني بعد أن يتم هذا البرنامج.

عند ذلك يمكن لعملية التقييم أن تأخذ مكانها بحيث نتأكد مـــن مــدى استفادة الطفل الموهوب من هكذا برنامج.

 المحاولة اكتشاف قدرات وحاجات ورغبات وميـــول ومواهـــب الطفل الكامنة فيقيّــم عمله بناء عليه.

- 2 مساعدة الطفل الموهوب على الخلق والإبداع.
- 3 ــ تنظيم ملغات خاصة لكل طفل موهوب التلييم مدى تكدمــــه فـــى نواح مختلفة.

⁽⁷⁾

من هو الطفل البطيء التعلّـم

يخطئ من يظن أنه بوسعنا التعرف إلى الطفل البطيء التعلم بمجرد النظر إليه، كون الرؤية غير كافية ولا علمية النظر في أعصاق الشخصية الإنسانية ومعرفتها. ولعل الأمثلة الواضحة من التاريخ تخيرنا بعكس ذلك. فكم من معلم مربسي أخطأ الظن في نلك، ولعل ما ظن معلمو العللمين "أديسون Edison و" نيوتن Newton " فيهما خير دليل على ذلك. فما علينا والحالة هذه إلا أن نتعلم من الخطأ الذي وقع فيه غيرنا بأن لا نتسرع في الحكم على الأشخاص بمجرد رؤيتهم، وهذا ما يدفعنا بسدوره إلى التمعين والتروي في محاولة البحث عن طبيعة البطيء التعلم.

إن تصنيف الناس والأشخاص إلى عاديين وموهوبين وبطيئي التعاهم غير دقيق وإذا حدث أن كان هناك اختلاف فهو في الدرجة لا فسي النسوع. فليست الأمانة والصدق والاستقامة وقف على فئة مسسن النساس ولا الغباء والسرقة والنميمة وقف على فئة أخرى فهناك شيء من الخسير فسي نفسوس الشريرين وشيء من الشر في نفوس الخيرين.

ما المقصود ببطىء التعلم

يقصد بتعبير "بطيء التعلم(ال Slow Learner" بشكل عام التحسري عن معرفة قسدرة الفرد على تعلّم الأشيساء العليسسة، حيث يجسري

⁽١) و.ب.غيز مستون. 'الطفل البطيء التعلم'، ترجمة مصطفى فهمي، القاهرة: دار النهضة العربية، 1963 عبي 17.

اختيار تلك القدرة بواسطة اختيارات الذكاء الغربية اللفظية Individual . لا التحديث اللفظية Verbal Intelligence Test . لذلك من الناحية العملية وبناء على اختيار الذكاء المذكور يمكننا القول بأن الطفل الذي تكون نسبة ذكائه ما بين الســــ 91 درجة يكون طفلاً بطيء التعلق المحافيون فنسبة ذكائه مي ما يزيد عن 90 درجة وعادة ما لا يستطيع الأطفال الذيان تقلل نسبة ذكائهم عن الـــــ 74 أن يحتقوا نجاحاً في المنهاج المدرسي العادي، ويشار اليهم على أنهم متخلفون عقلياً فيوضعون بناء عليه في صفوف خاصة. لذلك يفضل أن لا ينظر إلى الحد الأدنى أو الأعلى للمجموعة بل إلى متوسطها أي حوالي 85 درجة تقريباً (19.

بناء عليه يُفضل أن يطلق تعبير 'بطئ التعلم' على كل تلميــــذ يجــد صعوبة في تعلّـم الأشياء العقلية، وليس من الضروري أن يكــــون بطـــيء التعلم متخلفاً في سائر أنواع النشاط، فقد يحرز تقدمـــا فـــي نـــواح أخــرى كالتكيــف الاجتماعي، أو القدرة الميكانيكية، أو التذوق الفني، بــــالرغم مــن عدم تمكنه من القراءة المطلوبة والعمليات الحسابية.

ومن الجدير نكره أن الطفل البطيء التعلم لا يكون بطيئاً في جميسه نواحي النشاط العقلي الأخرى، فالعمليات الحسابية والخسط مشلاً لا ترتبسط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة أو التفكسير الريساضي ، كذلك لا تعتمد القسدرات الميكانيكية والمهارات والتكيّسف الإجتمساعي والإحسساس بالجمسال علسي القراءة. لذلك علينا أن لا نعتبر أن البطيء التعلم في ناحية يكون بسالضرورة بطيئاً في النواحي الأخرى.

مقارنة بين البطيئي التعلّـم والعاديين

لا شك أن هناك صفات معينة خاصة بالأطفال البطيئي التعلُّم متا يميزهم عن الأطفال العاديين خاصة إذا كانت ذات طابع وراثي، الأسه كما

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 17.

معلوم، أن الاستعدادات الوراثية هي التي تعدد نمو الطفل ومعدله في النمـــو وهذا لا يمكن تغييره بدرجة كبيرة ويمكن حصر هـــذه المقارنــة بالصفــات التالية:

1 - الصفات الجسمية Physical Characteristic

بناء على البحوث والدراسات تبين أن معدل النمـــو لـــدى الأطفـــال البطيني التعلم أقل في تقدمه بالنسبة لمتوسط معدل نمو الأطفال العاديين.

من هذه الغروقات بالنسبة للبطيشي التعلم ما يلي:

ــ أقل طِولاً، أقل تتاسقاً، أقل وزيناً، احتمال انتشار ضعف السمم. عيوب الكلام، سوء التغذية، مرض اللوزئين والغدد، عيوب الإبصار.

كل هذه الحالات المنكورة لا تستدعي اهتماماً زائداً أو علاجاً خاصاً.

وهناك در اسات (أ) أجريت على عدد كبير من بطيئي التعلم تبين مسن خلالها أن هذا الطفل يعاني ممّا يمكن تسميته "بالضعف العام General Weakness " وهي عادة ما تحدث لهزلاء الأطفال قبال دخولهم السي المدرسة حيث تظهر بشكل مجموعة من الأمراض والمتاعب تودي إلى نقص في حيوية الجسم، وهذا يعود إلى الوراثة من جهة، والسي الظاروف البيئية بعد الولادة من جهة أخرى كسوء التغذية وقلة النرم مثلاً.

ومن الجدير ذكره بأن عيوب السمع والبصر معرضة للوقـوع عنـد جميع الأطفال ولكن علينا أن نعطيها اهتماماً أكبر في حال حصولـــها عنـد الأطفال البطيني التعلّـم، لأن التغلب على العيوب الجسمية تعطى الأطفـــال البطيئي التعلم جرعة هامة من المناعة النفسية والعقلية بما توفره لـــهم مــن الطمأنينة والارتياح.

William Torgerson: "Studying Children". New York: The Dryden Press,: واجع (۶) 1957: Chapter Two.

2 ـ عوامل شخصية Personality Factors

إن شخصية الغرد _ أي فرد _ على درجة مسن التعقيد يصعب وصفها بشكل دقيق بحيث يمكن القول انها: حسن، متوسط، أو ضعيف، وعلى الرغم من ذلك فإن اعتقاد بعض الناس بأن شخصية بطيني التعلم تتصف بالضعف تقودهم إلى القول بأنهم أقل تكيفاً من الأطفال العاديين، وهذا ما للت عليه الدراسات، لكن هذه الفروقات كانت بسيطة وذات دلالة إحصائية. ولقد نلت دراسة (4) أجريت على الأطفال البطيني التعلم في مجال الشخصية عبر مقارنتها مع الأطفال الموهويين فتبين أن الأطفال البطيئي التعلم في مجال التعليم انفردوا بصفات هي:

الاعتماد على الغير، الاحترام الزائد للغير، عدم الثلة بالنفس.

في حين انقرد الأطفال الموهوبين بصفات هي:

وعلى الرغم من هذا التمايز في الصفــــات إلاّ أن الفــوارق كـــانت معدومة في المجالات التالية:

العطف والطاعة، التملَّــق، التعــاون والأثانيــة، الرغبــة فــي
 الاجتماع، الحماية والكرم.

3 - التعلم والانتباه Learning and Attention

هناك دلائل على وجود عامل الكسل عند البطيئسي التعلّ م ولكنه يرجع إلى ضعف عام في الصحة وعدم تكيّف مع المدرسة. أما في مجال الانتباء فإنه يبدو أقل من الأطفال العاديين، فمدة هذا الانتباء ومداء هـو

James Brown . " Child Growth Through Education " . Nation Education : راجع (4)
Association 1989 Chapter Four.

المقصود في هذا السياق، كونه مرتبط جزئياً بالنواحي العقلية. وعلينا هنا أن لا نعم هذه الحاليثي التعلّصية. لا نعم هذه الحاليثي التعلّصية. ويتصبح الباحثون في هذا المجال إعطاء موضوعات ذات علاقسة بالنشاط ذات معنى وهدف وليس إعطاء مواضيع دراسية قصيرة أو تليلة.

4 ـ عوامل عقلية Mental Factors

كلما ارتفعت عوامل التعلّم العقلية كلما زاد الفرق بين البطينسي التعلّم والعانيين، ويظهر الاختلاف واضحاً جلياً في بعض نواحي التعلّم التعلّم كالتمييز Recognition والتحليل Analysis والستركيب Recognition والتعليل Recognition والتعليات Recognition والتعليات المواقعات هو ارتباطها واعتمادها على عامل الذكاء، وينفرد العنصر الأخير "التعليل" عن مسواه في اختسلاف البطيني التعلّم عن العادي بحيث يظهر أكثر وضوحاً من سواه من العوامل العللية العامل الرئيسي المسؤول عن بطء تعلّم البطيني التعليم.

عملية التعلم والطفل البطيء التعلم

إن الإجابة عن السوال التالي: كيف يتعلم الطفل البطيء التعلّم مسن الأهمية بحيث تدلنا وتقودنا بالتالي إلى الولوج في موضوع التعلّم من بابسه الواسع. ولعل أفضل إجابة عن هذا السوال هي: يتعلسم الأطفال البطيئسي التعلّم بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها الأطفال الأخرون وهي تكسن في استعمال خبراتهم السابقة عبر وضع الأهداف والتقكير والتجربة والتعميم. إن اعتمادهم على خبراتهم السابقة تساعدهم على مواجهة المواقف الجديدة إن الطفل البطيء التعلم عادة مسا يركسز

⁽أ) فوانسوا كلوتييه. "الصحة النفسية". ترجمة جميل ثابت وميشال أبي فاضل، بيروت: للموسسة الحامعية للدراسات والنشر، 1991، ص ص 68 – 69.

على معرفة الهدف عندما يقوم بنشاط معين كما يهتم بمعرفة النتائج، لكنه في الوقت ذاته يريد الرصول إلى النتائج دون التعكير في الاحتمالات الأخسري، ويعود ذلك إلى أنه أقل تخيلاً ومقدرة على التبسو بالنتائج ممن الأطفال العاديين، وهناك سبب آخر يساهم في سرعة الوصول إلى النتائج يكمن فسي استجابته للنواحي العاطفية، لأنه على استعداد لقبول أقرب حل وأية نتبجة أكثر من كونه حذراً في الموقف الذي يواجهه. ولا بد هنا من التذكير بان ميل إلى الحصول على النتائج معرض للإضمحلال خاصة إذا مسا تباجلت النتائج أو كانت غير ملموسة وواضحة، وهو لا يرتاح إلى العمل نبعاً لأراء وأكار شخص آخر، ولكن هذا لا يعنى عدم رغبته في المشاركة فسي المشاطات بل على العكس فإن مشاركة هذه تقوي إحساسه بالانتماء.

مفاهيم خاطئة حول الطفل البطىء التعلم

يُفترض فينا ونحن ندرس الطفل البطيء التعلُّم أن نتعــــرف علــــى بعض المفاهيم الشائعة حوله كي نتجنبها ولا نساهم في تزويجها.

1 ــ الإنحراف

لا يوجد ما يدعونا إلى الافتراض بأن الطفل البطيء التعلسم يميل إلى الانحراف أكثر من الطفل العادي أو الموهدوب لمجسرد كونسه بطسىء التعلسم. فالدراسات والأبحاث التي أجريت دلت علسى أن الانحسراف ليسس مقصوراً على البطيئي التعلم بل على جميع الأطفال، ولكن شيوع هذه الأفكار والمفاهيم حولهم جعل الناس تعتقد أن الاستعداد للانحراف عند الطفل البطيء التعلم صفة ملازمة له. لكن علينا في الوقت ذاته أن نقول بان فرص وجدود الاتحراف في بيئة الأطفال البطيئي التعلم أكثر منها فسى بيئسة الأطفال الخرين بسبب الظروف البيئية والإمكانيات غير المتوفسرة، واللعب غمير الكافي، والدخل القليل، لذلك فإن هذه البيئة هي التي تساهم في دفسع الطفال البطيء النعلم ء التعلم وحسب.

2 - العمل اليدوى والتفكير العملى

هناك خطأ شائع مقاده أن التفكير اليدوي متصور على بطيئي التعلم،
بمعنى أن تفكير هم يدوياً أو عملياً حيث يظهرون براعــة فــي النشاطـــات
اليدوية والعملية وينسى هؤلاء المخطئون بأن النشاط العملــي صفــة جيــدة
ومحببة تجعل الطفل أكثر شوقاً إلى القيام بالعمل نيتبل على التعلــم برغبــة
وشوق. فضلاً عن أن الرغبة للقيام بهكذا عمل ليس وقفاً على البطيئي التعلــم
بل يتعداء إلى سواهم من الأطفال.

3 ـ التعويض

يخطئ المدرسون والمربون عندما يعتقدون بأن بطء التعلم عادة مسا يتم تعويضه عبر الحجم والتوة، ويتجاهلون أو يجهلون بسأن تلميسذاً بطسيء التعلم في صف متوسط قد يكون أكبر حجماً وأكثر قوة من باقي الأطفيسال لأنه أكبر سناً . ولذلك فإن الطفل المتخلف في القراءة مثلاً ليس بسالمنرورة أن يكون متقدماً، أو متوسطاً في القدرات الأخرى خاصة العمليسة منسها. إن هكذا أفكار هي مجرد خيال وافتراض لا يستند على أي أسلس فسى الواقسع، فالطفل البطيء التعلم في مادة الحساب مثلاً قد يكون بعليناً فسي المسهارة العملية.

وضع التلميذ بطيء التعلِّم في المدرسة

ليس هناك أهم من أن تتعرف المدرسة إلى البطيء التعلّب حتى تتمكن من تقديم ما يلزم من المساعدة له. وليس هناك أفضل من وسيلة اللجوء إلى اختيارات الذكاء الغردية، أو الجماعية التعرّف عليه على الرغسم مما تتطلبه هذه الطريقة من جهد ووقت وخيرة. ولا بد والحالة هذه من اللجوء إلى هذه الاختيارات المتعرّف على مركز التلميذ من حيث العمر الزمني والصف المدرسي. ويما أن العمرين العقلي والزمني للطفل يفسئرض فيهما التلازم والتناسق والانسجام فإن نتائج الضعف تظهر طرداً مع تقدم سن الأطفال في مختلف المنوات الدراسية، وهكذا يمكن القول بسأن التقدم في العمر الزمني في أية سنة دراسية (كبر السن) يعتبر دليلاً فرضياً على بسطء التعلم.)

ومن الجدير ذكره أن تقدم الأطفال وارتقاءهم من سنة السبى أخسرى يفترض أن يكون تقدماً عادياً. فإذا افترضنا أن سن الطفل في السنة الخامسة الابتدائية يفترض أن يكون ما بين السعشر سنوات ونصسف إلسي إحسدى عشرة سنة ونصف، فإذا كان الطفل التلميذ في هذا الصف وعمره اثنتا عشرة سنة فهذا يعنى أحد أمرين: إما أن يكون قد تخلف في إحدى السنوات المسابقة وهذا يعني أنه بطيء التعلّم أو انه التحق بالمدرسة في سن متأخرة وهدذا لا يعنى انه بطيء التعلّم. وحتى لا ننظر إلى هذا الأمر بسطحية وعشوائية، علينا أن نتأكد معن مدى كون الطفل التلميذ بطيء التعلم وذلك عبر لجوء المعلم على وضع جدول أو قائمة تتضمن أسماء التلامذة في الصف على أن تكون في هذا الجدول مرتبة ترتيباً تتازلياً حسب أعمارهم الزمنية، وبكامسة، من السن الأكبر إلى الأصغر، ويلجأ بعدها إلى تحديد الفارق بين أعمارهم وذلك عسير مقارنة عمر تلميذ معين مع متوسط أعمار التلامذة الأخرين في صف در اسي معين خلال سنة دراسية معينة (من أول السنة الدراسية، أيلول مشلاً، حتى آخرها، حزيران مثلاً) ويقرر بعدها ما إذا كان هذا التلميذ بطيء التعلم وذلك عبر عدد من الاختبارات (أ):

- _ اختبار ات النكاء Intelligent Tests
- _ الاختبار المقنن Standardized Test

وبعد ذلك رضع شرحا مفصلا على بطاقة خاصة بكل تلمين حول حائق معينة ذات علاقة بوضعه المدرسي من جميع جوانبه. واليكم نموذجا لجدول معتمد من قبل المعلم⁽²⁾.

ومن نظرة البي هذا الجدول اللاحق يتبين أن كلا من سامي وسلوى كانا على الأرجع بطيئي التعلم.

وهنا نفترض أن تلجأ المدرسة إلى حفظ سجل خاص لكل تلميذ يدون فيه شؤون الأمور المدرسية وشجونها بحيث يمكن الركون إليه والاعتماد عليه للتعرف على العوامل التي ساهمت في تعثر هذا التلميذ أو ذاك وأشرت في هذا التخلف.

⁽أ) سيد محمد غنيم. "النمو النفسي من الطفل إلى المراهق"- عالم القكر، المجلد السابع، العدد الثانث 1976.

⁽²⁾ و .ب. فيذر ستون. مرجع سابق، ص 43.

تقدير القدرة الفطية	التقدم الدراسي	دة السن عن المدى		ښ	J)	الأسم
مقبول	اعادة السنة الأولى قصسل	سنة	شهر	سئة	شهر	منامي .
	(أ) والعنة الثالثــة فصـــل (ب) والثالثــة فصـــــل (أ)	2	3	12	3	
	التحق بالمنة الأولى فصل					
	(ب) وعمره سبع سنوات					
مقبول	تلميذ جديد هذا المام وليمت له سجلات.	2	1	12	1	مروان
	يقول انه يعيد الممنة الثالثة					
ضىيفة	أعادت السنة الأولى فصمل	1	5	11	5	مىلوى
	 (أ) والسنة الثانيــة فصـــل 					
	(ب) والثالثة فصل (l)					
جيد جدأ	عادي	0	9	10	9	كريم

إن لجوء المدرسة إلى وضع سجل خاص لكل تلميد كسا سبسق وذكرنا يُفترض أن يتضمن مجموعة نتاتج لاختبارات مبدئية طبية كفحسص النظر والسمع لكل الذين يحصلون على علامات متدنية بشكل متواصل، كمسا يشمل هذا الفحص الطبي وزن التلميذ ومدى تركيزه وسوى ذلك من الأمسور ذات العلاقة بالموضوع.

كما وشمل هذا السجل التعرّف على ظروف التلميذ المنزلية والبينيســـة للتعرّف على مواطن التوتر والصراع والغقر والجهل وعدم انسجام الوالديــــن وغيرها من العوامل الأخرى التي قد تكون من أسباب المشكلة المدرسية.

وسوف نستعرض فيما يلي الاختبارات التي يعتمـــد عليــها المعلــم للوقوف على مدى تخلف التلميذ وبطء تعلمه وهذه الاختبارات هي التالية:

1 ــ اختبارات الذكاء الفردية Individual Intelligent Test

تعتبر اختبارات الذكاء الفردية حجر الأساس في التعرف على الطفل البطيء التعلّب وعلى الرغم من وجود عدد قليل جداً من المدارس الذي يتبع هذه الاختبارات، إلا أن الأكثرية الساحقة منها تفتقر إليها وبالتالي لا توليسها حقها من الأهمية. هذه الاختبارات على درجة من الأهميسة لأنسها تستطيع الكشف عن الميول والرغبات والقدرات الخاصة عند الأطفال. ومن الجديسر ذكره أن إجراء هذا النوع من الاختبارات يلزمه توافر إمكانيات لتطبيقها.

2 ـ اختبارات الذكاء الجماعية Group Intelligent Test ـ 2

تمتاز هذه الاختبارات عن سابقتها بسهولة تطبيقها وقلة الكلفـــة فـــي لجرائها مما يساعد على استخدامها.

وتتشابه هذه الاختبارات مع الاختبارات المدرمية التي اعتاد عليسها التلامذة سواء العاديين منهم أو بطيئي التعلّم، وينصح الخبراء في هذا المجال باستعمال الاختبارات الجماعية التي تستخدم صوراً كثيرة للأطفال الاختبارات الجماعية التي تستخدم صوراً كثيرة للأطفال النطيئي التعلّم الذين تتراوح أعمارهم ما بين السادسة والثامنة لأن الأطفال البطيئي التعلّم بهذه (بشكل خاص) لم يتعلموا القراءة بعد لدرجة تسمح لهم بالتيام بهذه الاختبارات اللفظية.

Michel Persely. " Educational Psychology " , New York: Longman , الجع: (2)
1996. Chapter Six.

وعادة ما تجري هذه الاختبارات مرتين يجري قسمة نتائجهما علمي ائتين إذا كان الفارق لا يتعدى الخمس درجات ويمكن اعتبار متوسط الاختبارين نسبة الذكاء المحتملة للتلميذ. أما إذا زاد الفرق عن خمس درجلت فيجب أن يكون المحك هو الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات فهم القراءة أو الاستدلال الرياضى ثم نفترض أن النتيجة الصحيحة هي التسى تتفق مع نتائج هذه الاختبار ات التحصيلية.

ملاحظة هامة:

على الرغم مما تحمله نتائج هذه الاختبارات من مدلول لكنن تبقيى لتقدير المعلم أهمية كبيرة. إذ أن احتمال وجود الخطأ أو سوء الفهم أو النشسل في تحديد هذه العوامل التي تؤثر في تقدم التلميذ في المدرسة فعلى المعلم أن لا يتسرع في الوصول إلى النتائج ويحكم جازماً بأن هذا التلميذ هـــو طفــل بطيء التعلم. لذلك يلعب المعلم دوره في هذا المجال عبر بذل جهود مضاعفة وخلق جو بحمل التلميذ على العطاء والاهتمام خاصسة وأن المعلم عبر تقديره الذاتي يكون قد حصل على فكرة جيدة عن خبرة التلميذ العملية.

وحتى يُعطى مداولاً عملياً لكيفية استخدام هذه الاختبارات نورد فيمسا يلى مثالًا على ذلك عبر العودة إلى الجدول السابق أخذين سامي كنموذج.

سامي شهاب (المنة الرابعة فصل أ) ــ اسم التلميذ

> 12 سنة و 3 شهور ب العمر

- معدل زيادة السن عن المعدّل 2 سنة و 3 شهور

التحق بالسنة الأولى فصل (ب) في - تقدمه الدراسي سن سبع سيوات وأعساد السنة الأولسى فصمل (أ) والسنة

الثالثة.

_ التقدير حسن

15 أيلول 1990.

سجله المدرسي السابق

كانت علاماته في مادة القراءة للسنة الأولى ضعيفة، أعداد السنة الأولى فصل (أ)، لكنه في السنة الثانية كان يحصل على درجة حسسن فسي القراءة بين الحين والآخر لكنه على العموم كان ضعيفاً. أما في السنة الثالثة فقد فشل في الحرة الأولى، لكنه حصل علسي تقدير "حسن" في القراءة وعلى تقدير "ضعيف" في الرياضة في المرة الثانية.

الاختبارات المقتنة(٩)

لم يجر هذا التلميذ أي اختبار في هذا الخصوص.

حالته الصحية

تبين من الكشف الطبى الذي أجسري لسه أن وزنسه يقسل باربعسة كيلوغرامات عن المعدل، أما طوله فعادي، ويبدو أنه يعاني من سوء التغذيسة على الرغم من عدم وجود ظواهر تدل على ذلك. أما أسسسنانه فسهي غسير سليمة، ولوزه متضفمة ولكن بصره وسمعه عاديان.

الزيارات المنزلية: (22 أيلول)

تبين من خلال هذه الزيارة أن والده عاطل عن العمل منذ أكثر مسن خمسة أشهر، ولوحظ أن والدته ربة منزل مُميزة. لم يلاحسظ أيسة كتسب أو مجلات أو صحف في البيت. يبدو أن والدته على علم بأنسسه متخلسف فسي المدرسة وهي مهتمة بوضعه المدرسي. الحالة المادية لا تسمح بساخذه إلسي طبيب الأمنان. يبدو أن الأطفال يلعبون في الشارع وتقول الوالدة أنها لا تعلم ماذا يفعل سامي بعد أن يأتي من المدرسة.

⁽⁴⁾ و عب. فيذرستون، مرجع سابق، ص ص 56 _ 57.

اختبارات الذكاء

دلَ اختبار الذكاء الجماعي في جزئه الأول أن نسبة ذكائه 38 درجـــة ودل على أن عمره الفعلي عشر سنوات وشهر واحد.

كما دلّ الحنبار الذكاء لقياس قدرته العقلية على نسبة ذكاء تدر هــــا 95 درجة، وتبين بناء عليه أن عمره العقلي إحدى عشرة سنة وستة أشهر.

رأي ناظر المدرسة

قال الناظر أنه ربما يكون سامي تلميذاً بطيء التعلُّم.

رأي العدرسة

اتفق الرأي على أن يُعطى سامي اهتماماً خاصاً في مسادة القراءة، ودراسة المزيد من قدرته على القراءة، بالإضافة الى ايلاء وضعه الصحــــي اهتماماً أيضاً. كما طلبت المدرسة بإبقائه في صفه في الوقت الحاضر علــــي أن يعاد إجراء الاختبارات له في الفصل الدراسي القادم.

تنظيم عملية التعلم داخل الصف

الأن وقد تعرفنا على التلميذ البطيء التعلَّم فصن أيسن نبداً؟ فسهل بفترض وضعه في صف خاص به عبر مجموعات منفصلة؟ أم يبقسى فسي الصف مع باتى التلامذة العاديين. إنها ولا شك مشكلة قائمة تواجه المربيسن والأخصائيين. فكيف السبيل؟

دعونا نعالج الموضوع عبر طرح وجهات النظــــر المختلفــة حـــول ضرورة وضع الثلميذ البطيء التعلم في مجموعة خاصة لم لا.

لاشك بأن الأراء حول هذا السوال تقع بين مويد ومعسارض وعلسى الرغم ممّا على هذه الطريقة وتلك من مزايا ومسارئ، لكننا نفترض وجسوب الاعتماد على حقائق معينة في مواقف محددة من أجل ايجاد المخرج المناسب 1 ـ ضرورة إعادة تتظيم المنهاج المدرسي المقرر قبل اللجوء إلى عملية الفصل الأبه في حال عدم هذه الإعادة أن تتعكس سلباً على البطيني التعلي.

2 _ إن وضع البطيئي التعلم في مجموعات خاصة بهم يخلق عندهـم شعور بالنقص و لا يخفف بالتالي من عبئهم بل يؤدي إلى ظـــهور انجاهــات عدائية نجو المجتمع.

3 ـ على كل مدرسة تريد الأخذ بــهذا الــرأي أو ذاك أن تكـــون مطلعة اطلاعاً كافياً ومتعرفة على مواطن الضعف والقوة لأي من الرأيين ثـم نقرر ما يجب عمله.

هل يسمح المبدأ الديمقراطي بوضع بطيلي التعلُّم في صفوف خاصة؟

لا شك أن المبدأ الديموقر اطي ينطلق مسن تكافؤ الفسرص لجميع التلامذة خاصة لبطيء التعلم، لذلك طالما أن تقسيم الصفسوف إلسى عامسة وخاصة لا يتعارض مع هذا المبدأ فلا يوجد بناء عليه أي اعستر اض وجيسه على التقسيم إلى مجموعات مناصلة.

ويجب أن نوضتع أمراً هاماً وهو أن تكافؤ الفرص لا يعنسي إيجاد فرص متماثلة لكل حالة بحيث يقدم كل فرد على عمل نفس الأشسياء. لأنه عبر جعل التلميذ البطيء التعلم القيام بأعمال لا يستطيع عملها يتسافى مسع المبدأ الديمقراطي، وشأنهم في ذلك شأن إرغام التلميذ الموهوب علسى تعلم أشياء يعرفها من قبل.

⁽⁵⁾ مرجع سابق، ص 59.

هل نستطيع تكوين صفوف منفصلة لبطيئي التطم عندما نريد ذلك؟

إذا رغبت مدرسة ما في تكوين صفوف منفصلة خاصة لبطيني التعلم فإن هذا يتوقف على عدد التلامذة الإجمالي في المدرسة، فلقد تبين أن العسدد يجب أن لا يقل عن 500 تلميذ كحد أدنى، أخذين بعين الاعتبسار أن تواجد بطيئ التعلم هو واحد بين سئة تلاسذة، فإذا اعتبرنا أن عدد تلامذة الصسف 35 ــ 40 تلميذ فهذا يعني تواجد سبعة تلامذة للصسف الواحد. فالمدرسسة الابتدائية ذات السنة سنوات يمكن أن تكون صفا خاصا قوامه 42 تلميذا يمكن وضعهم في مجموعات متقاربة في السن ونقصد بالتقارب في السسن حسدود السنين.

ومن الجدير ذكره أن نجاح هذا الأمر يتوقف علمي التجهانس بيسن التلامذة، أما إذا كان الاختلاف كبيرا فيما بينهم فيصعب بالتالي أيجهاد تلك الصفوف، كما لا نريد أن يفهم كلامنا بأن نضع في الصف الواحمد لبطيئمي التعلم مجموعات من أعمار مختلفة ولسنوات دراسية مختلفة أيضا. إن همسذا الأمر غير مرغوب فيه إلا إذا اقتضت الضرورة القصوى ذلك.

هل تواجد المعلم المؤهل ضرورة لتعليم هذه الصفوف؟

هل تقبل الجهات المسؤولة والمجتمع بالصفوف الخاصة؟

 تقبّل المجتمع للصفوف الخاصة ببطيئي التعلّم أمر ضروري لإنجاح العمليــــة و تحقق أهدافها(⁽⁾.

ما مدى إيجاد صفوف خاصة لبطيئ التعلم تصبح فيما بعد أمراً مستديماً؟

تتوقف الإجابة عن هذا السؤال بمدى شعور التلامذة بطيئي التعلم بضعف مقدرتهم عندما يوضعون في صفوف خاصة سيما عندما تتوجه إليهم الانظار ويدركون أن هذه الصغوف وجدت بسبب عدم قدرتهم على التماشي مع قدرات الأخرين، فقد ينظر التلامذة الموهوبيون خصوصها والعهاديون عنوماً إلى بطيني التعلم وكأنهم في مرتبة أدنى مما يكون عندهم شعوراً بالاستخفاف. كما يلجأ المعلمون أحياناً إلى تهديد التلامذة العاديون بوضعهم في على المجموعات والصنوف الخاصة إذا لم يفعلوا كذا وكذا وذليك مسن أجل استثارتهم وحثهم على إعطاء العزيد.

فمن المستحمن في رأينا أن يحقق التلميذ بطيئ التعلم نجاحاً في مجموعته ليحس أنه حقق شيناً مقبولاً وملموساً ومحترماً بين زملانه على أن يكون في نيل القائمة في حال بقانه في الصف المختلط.

نصائح واقتراحات

إن لجوء المدرسة _ أية مدرسة _ إلى تنبى فكرة تقسيم الصفوف إلى عام وخاص، وبالتالي إلى اعتماد صفوف خاصة للتلامذة بطيني التعلّم، أن تأخذ بعين الاعتبار _ قبــل أن تتبنــى فكــرة التقســيم _ الاقتراحــات والاعتبارات والأسئلة التالية:

 ا ــ هل نستطيع خلق جو من التكتف للتلامذة بطيئي التعلّـــم يمكــن بواسطته تحقيق المطلوب عبر وضعهم في صفوف خاصة بهم؟

B. Wood Worth. "Theory of Cognitive and Effective Development". (6) 1989, Chapter five

2 ــ هل يُفترض بالمدرسة والمدرسين أن يأخذوا مبــدا الذروقــات الفروقــات الفروقــات المدرسين أن يأخذوا مبــدا الفروقــات المدرسية كمرتكــز القــدرة علــى المشاركة أم يُفترض أن يكون التلامذة في الصف متجانسين وضمن مســتوى واحد من حيث القدرة على المشاركة؟

3 ــ هل بإمكان المعلم أن يلجأ إلـــى اســتخدام مســتويات مختلفــة للتحصيل في الصف الواحد بحيث يراعي عبرهـا مســتوى بطيئــى التعاــم والعاديين منهم دون أن يترتب على هذا أي عائق للتدريس؟

 4 ــ هل يمكن للمدرسة أن توفر ما يلزم من أجهزة ووسائل تعليميــة سمعية وبصرية للتلامذة بطيئى التعلم بشكل دائم ومستمر؟

 5 ــ كيف يمكن تنظيم عملية النشاط داخل المدرسة وخارجها بحبــث يستنيد جميع التلامذة منها بطيئي التعلم وغيرهم؟

المىنوات الدراسية وكيفية الانتقال من صف إلى آخر

ممتا لا شك فيه أن إقدام المدرسة على الأخذ بنظام التقسيم المذكـــور أعلاه أن تعتمد على نظام مدرسي معين لكل مسن التلامـــذة بطيئــي التعلّــم والعاديين جنباً إلى جنب، وعلى الرغم من صعوبة تحقيق هذا في الواقع، فإن على المدرسة أن تأخذ بعين الاعتبار في حال أخذها بـــهكذا تقســيم وتتظيــم الأمور التالية (7).

ان يكون هناك تجانساً متبولاً يشمل عدداً معيناً مسـن التلامـــذة
 الذين يجمعهم قاسماً مشتركاً من الألفة والتألف.

 2 _ أن تعتمد المدرسة على آلية معينة لتنظيم الانتقــــال مــن ســنة دراسية إلى أخرى.

 3 ــ أن يكون هناك حداً أقصى من العمر التلامذة، ثلاثة عشرة سنة مثلاً، الإنهاء مرحلة التعليم الإبتدائي.

^{(&}lt;sup>7)</sup> و ب. فيذر ستون. مرجع سابق، ص ص 78 – 79.

فلو نظرنا في الأمر الأول لوجدنا أن تحقيق عملية التجانس في الصف ليس سهلاً لأنه كلما زاد الاختلاف بين مجموعة من التلامذة في السن والحجم، والنمو العام زاد الاختلاف في التحصيل المدرسي الفعليي، اذلك الترح الأخصائيون تنظيم العملية الدراسية على أساس السن لا على أسساس الصدف الدراسي.

فإذا سلمنا بهكذا اقتراح _ حسب الأخصائيين _ فكيف يتم الانتقال من صف إلى آخر؟

إن الانتقال من صف إلى آخر بالمعنى الشائع الكلمة لن يؤخذ به في هكذا مجال بل سيُعتمد على إعادة تنظيم مجموعات التلاهدة بيسن الحيسن والأخر. فقد يألف تلميذ ما جو مجموعة معينة عندما يكون في مسن الثامنسة لكنه يقدما في سن العاشرة، فيكون حيننذ بحاجة إلى نقله لمجموعة أكسل أو أكبر قليلاً من العمر، أو إلى مجموعة متماثلة ولكنها تختلف عن مجموعته في الميل والمزاج. ومن الجدير ذكره أن هذا الانتقال يجسري كلما دعت الحاجة وعند الضرورة، بدون ضجة وذلك من أجل حصول التلميسذ على أفضل وضع اجتماعي يتيح له التألف والالفة والعمل مع الآخرين.

ومن الضرورة بمكان أن يسود الثبات والدوام حياة المجموعة بالنسبة لكل التلامذة، وخاصة بطيئي التعلم فتحتفظ هذه المجموعة بشخصيتها بدرجـــة معقولة خلال نقرة المدرسة الابتدائية على أن تحتفظ بمعلمها لمدة عام علـــــى الاتل، لأن انتقال التلامذة من مدرسة إلى أخرى قد يعوق تقدمهم.

الأمر الأول وهو ضرورة أن تكون التنظيمــــات العامــة داخــلي
 الصنف من النوع المناسب لهم.

ـــ الأمر الثاني وهو ضرورة تمكين التلامــــذة بطيئــــي التعلـــم مـــن المشاركة في مختلف أنواع النشاطات التي يشترك فيها معظم التلامذة كونهم ينتمون جميعاً إلى مدرسة واحدة.

كما يتوجب علينا أن نأخذ موضوع غرف الصنف بعيسن الاعتبسار ونوليها الأهمية اللازمة لأنها المكان الذي يمضى فيه التلامذة معظم أوقاتسهم فيفترض، بناء عليه، أن تتوافر في هذه الغرف الأمور التالية:

_ النظافة، الإضاءة، الدفء، الترتيب، السعة، الأجهزة والوسائل، المكتبة، مكان لحفظ الأشياء، آلة لعرض الأفلام على شاشة مناسبة، منياع،

يبانو (اذا أمكن). وبكلمة يُفترض أن ترود المدرسة غرفة الصه بأحسن وأفضل المعدات التي من شأن تو اجدها أن تلعب دوراً مساعداً فسي إثارة الرغبة

والاندفاع بحيث يتبل التلامذة عليها برغبة وشوق. ويجب أن لا يسهى عـــن بالنا ضرورة وجود معلم مسؤول طوال الوقت كي يشـــرف علــي الغرفــة والتلامذة معاً وعليه أن يقوم بكل ما له علاقة بالتعليم والتوجيه والإرشــــاد إذَّ أن الثبات والاستمرار في العلاقة بين المعلم والتلامذة أمر على درجة كبيرة من الأهمية خاصة لبطيئي التعلُّم.



نشاطات بطيئي التعلم: أهدافها وأغراضها

إن لكل شيء في هذا الوجود هدف وغاية، فلا يمكن الوصول السي النتائج المتوخاة دون توافر أهداف معلومة وواضحة. وقيما يختص بالأطفسال بطيني التعلم فإن الغاية من وجود الأهداف تكوين عادات ومهارات وأسساليب خاصة من المعرفة على أن تتناسب مع العمرين العقلي والزمنسي للأطفال، ولنعط مثلاً على ذلك وهي القراءة. فمن المتعارف عليه أن عمليسة القراءة من المعرومة لجميع الأطفال لذلك يمكننا القول بأن الطفل العادي في من السادسية ذلك لدى الأطفال بطيني التعلم. وكذلك الأمر بالنسبة لمسادة الحساب إذ لا يمكننا أن نتوقع من الأطفال العاديين أن يكونوا قادرين على إجراء العمليسات الحسابية البسيطة التي تتضمن عمليتين أو أكثر في الصف الرابع الابتدائسي، ولكن مثل هذه العمليات قد تكون ساؤ و بالأحرى هي سعم سعبة بالنسبة لبطيني التعلم.

فهل هذا يعنى أنه يازم علينا أن نقوم بصياغة أهداف خاصة محددة لبطيني التعام؟ نقول بأن التخطيط للتعليم على أساس أهداف مفصلة جداً يعمل إلى تدعيم النظرية القائلة بأن التعليم يتعلق بنوعيات محددة، لذلك نتوقع أن تعطينا هذه التفاصيل في الأهداف نعطاً موحداً يؤثر في مساوك التلميذ وتصرفاته، وعادة ما لا نحصل على نتائج مرضية حتى للأطفسال

الموهوبين، فكيف إذن يمكن تحقيقها لبطيئي التعلّم، من هنا يمكننا القول بسأن التعليم الجيد مرتبط بالتخطيط الجيد وبإعادة التخطيط من أجل خلق أنماط من السلوك معينة. وإذا عرفنا بأن التعلم عبارة عن عملية تراكمية أكستر منها عملية تجميع لجزئيات مفصلة. لذلك يغدو بيت القصيد في التساول عن قسرة الأطفال على الاستفادة من الحقائق والمهارات في حل المشكلات ومواجهسة المواقف الجديدة. لذلك لا بُد وأن تتوافر فسي الأهداف الخاصسة الأمور التالية(أ):

- أن تكون مصاغة بشكل جيد.
- _ أن تكون واضحة لا أبس فيها ولا غموض.
- _ أن تؤدي إلى إكساب التلميذ صفة أو صفات معينة تظهر في شكل اتجاهات.
- ــــ أن تكون وسيلة للإرشاد والتوجيه عبر معلمــــــي تلاميــــذ بطيئـــــي التعلم.

ولمًا كان المعلم هو همزة الوصل بين الهدف الموضوع وتحقيقه فإنـــه من العليد أن نذكر بعض التفسيرات الخاصة بالأهداف التي قد يحتاج إليـــــها ذلك المعلم، ولذلك يُفترض والحالة هذه أن نأخذ بعيــــن الإعتبـــار مجموعـــة عوامل نظراً لأهميتها في هذا الخصوص وهي:

1 ــ العامل المهنى Professional Factor

ليس مطلوباً من المدرسة الابتدائية أن تدرب تلامذتها تدريباً مهنياً ولكنها معنية بتتمية المهارات والخبرات والاتجاهات والعادات التي من شلنها أن تساعد في تتمية المهنة والعمل وما يعتُ إليهما بصلة مسن القدرة على التعامل مع الأخرين، والعمل معهم، والإحساس بالمسؤولية. وهنا يكسن دور

R. Guilford, "Special Education Needs", London: Routledge and Kegan, 1976. (1)
Chapter Seven.

المعلم بالمساهمة في جعل التلميذ بطيء التعلم واقعياً قدر الإمكان عبر الأخذ بيده ومساعدته للوصول إلى أهداف مهنية يمكن تحقيقها. إذ أن السعمي إلى تحقيق مهنة صعبة المبال كالطب أو الهندسة أو سواها قسد تحسرج التلميذ بطيء التعلم على الرغم من أهميتها بالنسبة له _ ولكن علينا نحن معشر المعلمين أن نجعل الطفل بطيء التعلم منفهماً بشكل أمين ودقيق وواقعية كسي يعي قدرته وقدرة الأخرين فيقبل على المهنة التي تتناسب وقدراته العتليسة والجسمية برغبة ورضي.

2 ــ العامل الصحي Physical Health Factor

إن الاهتمام بالموضوع الصحي أمر في غايسة الأهمية، فاهتمام الوالدين بالظروف الصحية قد لا تكون كافية، لذلك تلعب المدرسة دوراً متما البيت عبر الاهتمام بصحة التلامذة مباشرة عبر طبيسب المدرسة أو عبر هينات أخرى، بالإضافة إلى الاهتمام بالنشاطات التي تساهم في تتمية الجسم بشكل سليم خاصة لبطيني التعلم، ويجسب أن لا ننسسي صا لسمعي للمدرسة في مجال تحسين عادات التلامذة المحيسة مسن أشر في هذا الخصوص. لذلك إذا استطاعت المدرسة أن تهيئ للتلامذة إضاءة مناسبة وتهوية مستمرة، ودورات مياه نظيفة من شأنها أن تلعب دورها المكسل في هذا المجال خاصة إذا خرجت من نطاقها النظري وتقسزت إلى مجالها العلمي.

وعلى الرغم مما الصحة الجسمية من أهمية في هذا المسياق فإن الصحة المسياق فإن المسياق فإن المسياق فإن المسينة المتابية لا تقل أهمية عن ذلك، فعلى المدرسة أن توليسها حاصة التعلم المطيئي التعلم من إعطانه الفرصة اللازمة للنجاح والمجال الكافي لإتبات الذات كي يحسم بوجوده ويشعر بالانتساء والفخر وهذا يدوره يسودي إلى تعزيسز صحته المقاية.

3 ــ العامل الأسرى Family Factor

4 _ العامل الشخصى Personal Factor

إن تتمية الشخصية من الأمور الأساسية في حياة الأشخاص لأنها تساهم في عملية التوازن والتكيف والنضيج. وهناك عوامل عديدة تؤثر سسابا وإيجابا في الشخصية وهي:

- _ المستوى الاقتصادى للأسرة.
 - ــ تمضية وقت الفراغ.
 - _ المطالعة.
 - ــ الزيارات والرحلات.
 - خلق الجو المناسب.
- تتمية القدرة على العمل اليدوي.
 - ـــ الشعور بالانتماء والولاء.
 - ــ تذوق الفنون الجميلة.
 - اكتساب المهارات.

نذلك نفترض أن تلعب الأسرة والمدرسة دورين متكاملين معـــا مــن أجل تحقيق هذا النمو في الشخصية كـــي تعــــاهم فـــي توازنـــها ورونقـــها، وانفتاحها، وتفتحتها.

5 ـ الملاءمة الاجتماعية Social Capability

إن معيار الملاعمة الاجتماعية ضروري للتلامذة كي يتعرف وا سن خلاله وبواسطته على المشاكل الاقتصادية والاجتماعية لأنها مفتاح الدخول إلى المجتمع، لذلك نفترض بأن معرفة الطفل بطيء التعلم بطبيعة العلاسات الاجتماعية والاقتصادية يساعده على معرفتها والتفاعل والتاقلم معها. فمنسلاً ضرورة التعرف على الحقوق والولجبات فيعرف ما له وما عليه حتى يتمكن من التكيف مع الانظمة المعمول بها من قبل الدولة والمجتمع، ومسن هذه الأمرر الواجب فهمها طبيعة العمليات المالية الأساسية البسيطة، بالإضافة إلى النظام والقانون، ومثل هذه المعرفة لا يمكن أن تاخذ مكانها إلا عسن طريق الممارسة المستمرة خلال السنوات المدرسية.

ومن الجدير نكره أن الطفل بطيء التعلم مديع التسائر بالشعارات والدعايات وقد يدفع ثمناً باهظاً، نتيجة لذلك يلزم تزويده بالوسائل الدفاعية اللازمة ضد الدعاية لحمايته من سوء فهم الكلمات والعبارات والمفاهيم ويتم نلك عبر إعطائه نماذج منها موضحين عبر تحليلها إلى مكامن الخطأ والضعف، إذ أن الاستفادة الحقيقية لا تتم عبر درس حالات عامة فقط. وفي هذا الصدد لا بُد لتا من أن نسعى إلى تتمية مهارة القدرة على القسراءة إلى الحد الذي يتمكن بواسطته الطفل بطيء التعلم من قسراءة وفهم الصحف والمجلات والكتب البسيطة والمالوفة، كذلك السعي إلى تتمية القسدرة على التابة يتمكن من كتابة بعض الرسائل أو التقارير المالوفة، بالإضافة البيء التعربة التيمكن من كتابة بعض الرسائل أو التقارير المالوفة، بالإضافة البيء التعربة اليمكن

منهاج النشاط Curriculum's Activity

يُقترض فينا أن نهيئ للتلميذ بطيء التعلم منهاجاً خاصاً به علــــى أن نجري مقارنة مع منهاج التلامذة العاديين من أجل التعرف على أوجه الشـــبه والتباين فيما بينها. ولا بد لهذا المنهاج أن يكون مشيزاً بالنشاط والحيوية وأن يكون فسي نفس الوقت منهاجاً هادفاً يسمى إلى إشباع ميول وحاجات ورغبات وخــبرات التلامذة على أن تكون الأخيرة فيها ــ الخــبرات ــ ذات امتــداد بــالخبرات الماضية، وإلاّ فلن يتمكن التلميذ بطيء التعلم من الاستجابة والتواصـــل. ولا بُد من التذكير بأن التلميذ بطيء التعلم يتعلم ويستوعب بقدر أفضل وأحســن إذا كان هناك تشابهاً بين ما يفعله في المدرسة وبين ما يغعله الأخرون خــلرج المدرسة، من هنا ضرورة وجود علاقة وثيقة بين ما يجري ضمن المدرســـة والحياة خارجها.

وتطبيقاً لما ورد فإن أفضل نشاط يتوم به التلميذ المذكور هـو ذلـك النشاط الذي يجري في بيئة طبيعية حيث يتمكن التلميذ فيه من التعبـير عـن ميله الحقيقي لأشخاص حقيقيين في بيئة مألوفة، كالقيام بزيـارات ورحـلات لمصنع ما بحيث تحقق هذه الزيارة هدفها العلمي ليتمكن التلميذ بواسطتها من اكتساب الخبرة بشكلها الواقعي الحقيقي عوضاً عن قراءتها ودراســـتها فـي عالم الكتب والصور والخيال. وفي هذا الخصوص نكـرر مـرة أخـرى أن تكون الأهداف؟:

- ـــ واضحة كل الوضوح لا لبس فيها ولا غموض
 - ـــ الخاصة بالنشاطات واقعية وملموسة.
 - متحمورة حول أمور حقيقية حسية لا مجردة.

نماذج وأمثلة نشاطية

نموذج رقم (1) : زيارة عيادة الطبيب

قبل الزيارة يقوم المعلم بطرح أسئلة ذات علاقـــة مــــــــــا بموضـــوع الزيارة منها:

⁽²⁾ و .ب. فيذرستون، مرجع سابق، ص 142.

_ لماذا يضطر الناس إلى زيارة الطبيب؟

- كيف يحافظ الناس على صحتهم؟

- كيف يحافظ الناس على صحة أسنانهم؟

وهنا لا بُد للمعلم أن يكون قد عرض بعض الأفكار عن كيفية عسلاج الناس لدى الأطباء، وحول الصحة العامة، والعيادات، والأسراض وغير ها ذات العلاقة بالموضوع.

نموذج رقم (2) زيارة محل تجاري

وهذا يعني زيارة محل تجاري ما في الحي أو المدينة وتشمل هذه الزيارة التعرّف على ما يحتويه المحل من أشياء، ومعرفة كيفية شمدن هذه البضاعة، وعمل البائع، وكيفية تخزين وحفظ البضاعسة، والتعرّف علمي الفواتير وغيرها.

كما يُقترض أن نلجاً إلى مقارنة هذا المحلل بسواء من المحال المشابهة له وزيارتها والتعرف إلى مقارنة هذا المحال المشابهة له وزيارتها والتعرف إلى أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها. كما يمكن للمعلم أن يعمل نموذجاً لمحل تجاري داخل الصف للإدارة والبيع حيث يمكن أن يلعب الأطفال أدواراً مختلفة حول عمليات الإدارة والبيع والشراء وسواها.

نموذج رقم (3) زيارة مزرعة

ويفترض في هذا النموذج زيارة مزرعة ما التعسرتف علسى الحيساة اليومية فيها، وما تتتجه هذه المزرعة من الحليب ومشتقاته، كذلسك التعسرف على حيوانات المزرعة والغرق بين الحياة في المزارع ويين حيساة المدينسة، بالإضافة إلى أنواع الزراعة وعمليات الإنتاج الزراعي.

و لا ننسى التعرف على عملية نمو النباتات ومـــــــا يزرعـــــه الفـــــلاح، وكيفية الحصول على مىلالات حيوانية أفضل.

نموذج رقم (4) زيارة مكتب البريد والهاتف

ويتم عبر هذه الزيارة التعرف على عملية توزيس السبريد وطريقة العمل فيه، ومن ثم التعرف أكثر على كيفية التوزيع عسبر دراسسة خريطسة المدينة والحي والشارع وعبر وسائل مختلفة إما بالسير على الأقدام أو علسى دراجة أو بالسيارة. ويمكن التعرف على كيفية وصول الرسائل مسن خسارج الوطن وداخله عبر السفن والطائرات والقطارات وغيرها.

ولا بأس هذا أن نوضح للأطفال بأن الصاق الطابع السبريدي علسى ظروف الرسالة أمر ضروري كي تصل إلى صاحبها وكذلك ضرورة وجــود عنوان عليها لكل من المترسل والمرسل له.

نموذج رقم (5) زيارة مخفر الشرطة

إن زيارة مخذر الشرطة أمر هام أيضاً كي يتعرف الطفل على عصل رجال الشرطة ودورهم في المحافظة على الأمن وكذلك الاهتصام بالسير وبشاراته والقوانين المرتبطة به. ولماذا يخالف السائق وكيف تتم عملية المخالفة ومن ثم كيفية نفع المخالفة في المراكسز المختصة. كما يمكن للمدرسة أن تدعو رجال الشرطة ليزوروا المدرسة كما يمكن للمدرسة أن تكف بعض التلاهذة بتنظيم عملية المرور داخل المدرسة عبر عصل طرق متقاطعة، وضع إشارات للمرور مصنوعة من الورق المقوسي.

نموذج رقم (6) زیارة مصنع محلّي

لا شك أن التعرّف على الصناعة أمر هام بالنسبة للأطفال خاصـة إذا كانت محليّة ومألوفة. فالتعرّف على موقع المصنع، وماذا يصنـــع، مراحــل العمل فيه، والأدوات المصنوعة، وإنتاجها، وشحنها وبيعها، وحفظـــها فــي مستودعات، وكتابة الفوائير، وعدد ســـاعات العمـل للعمــال، والخدمـنات والتأمينات التي يقدمها رب العمل لهم، مع التركيز علـــي أهميــة الصناعــة المنتجة بالنسبة للوطن وللغير. ويجب أن لا ننسى أهمية التعرّف على عمليــة التوزيع والتصويق والإعلان والإدارة وسواها.

نموذج رقم (7) مناقشة وحوار حول الانتخابات

هذا أمر مهم لجميع الأطفال كيف يتعرف واعلى كيفية إجراء الانتخابات، وأهمية إجرائها، ومن يحق له الإدلاء وتحديد يسوم الانتخاب، والمشرفون عليه، ثم عملية فرز الأصسوات وإعلان النشائج: الفائزون والخاسرون.

نموذج رقم (8) مناقشة وحوار حول البيئة

ولتأخذ المياه على سبيل المثال، فتتعرف على أهميتها في حياة الفرد والمجتمع. كما ندرس مصدرها (أمطار وثلوج) ودورها في نمو المزروعات وتفجّر الينابيع الصالحة لمياه الشرب، وكيف يتم توزيعها. ثم درامسة زيادة المياه وما توديه إلى تشكيل الفيضانات، أو نقص المياه وعلاقة ذلك بكيفيسة مواجهته عبر تخزينها في خزانات وحفر آبار وإقامة سدود. كذلك تصنيسع المياه وتثنيتها، بالإضافة إلى إيجاد المجاري لتصريف المياه، ومنع التلسوش، وأهمية المياه للزراعة والري.

نموذج رقم (9) مناقشة وحوار حول الحيوانات الأليفة

وفيها يتم التمرّف على أنواع الحيوانات الأليفة التي تميش في البيئــة، نوعها (ماعز، غنم، بقر، حصان، حمار، دجاج ... الغ) وأهميئــها (لحمــها، لبنها، جلدها، وسيلة للتتلّل والعمل)، ثم المقارنة فيما بينها، وضرورة زيـــارة بعض المزازع لرويتها بأم العين والتمرّف إلــــى كيفيــة نموهــا (الطعــام، الشراب... الغ). والعمل على حفظها ومراقبتها ووضعها في زراتب خاصـــة بها ومنعها من التعدى على البيئة.

ومن الجدير ذكره أنه بالرغم من تعدد هذه النشاطات وتتوعها فلا بُــد وأن نراعى مجموعة من الأمور الهامة وهي:

- 1 ــ ضرورة مشاركة كل التلامذة أو معظمهم في النشاطات المذكورة بحيث
 تكون خيراتهم مباشرة. أى الاعتماد على الملاحظة مباشرة.
- 3 ـ أهمية الاحتكاك المباشر مع الأشخاص ذوي العلاقة، ويتم ذلك عبر
 رويتهم والتحدث إليهم والاستماع إلى ما يريدون شرحه لمزيد مسن
 المعرفة والفهم.
- 4 ـــ الاشتراك في النشاطات المحلية ضمن البيئة التي يعيشون فيها من اجــــل
 اكتساب الخبرات والمهارات الضرورية لمواجهة الحياة والتكؤف معها.

ونحن نتوج عمانا بشكل إيجابي وعملي نتقدم بعدرض موضدوع رئيسي لوحدة أو وحدات توضح الطرق والوسائل التي تجعل خيرات التلامذة اكثر تماسكاً ووضوحاً.

الموضوع الدراسي : المحافظة

الوحدة: مجلس المحافظة، الذين يعملون فيه، وماهية وظائفهم.

البداية: إن زيارة مجلس المحافظة وبعض الإدارات الرئيسية يمكن أن تكون مدخلاً للإعداد لهذا الموضوع، وهنا يقتضي التركيز على الخدمات التي يقدمها مجلس المحافظة مثل قسم الشرطة، وقسم الحريق، قسم الصحة... الخ.

أسئلة هامة: يمكن تحضير مجموعة من الأسئلة يُستفاد بواسطتها من تنظيم نشاط التلامذة:

 ــ ما الذي يمكن عمله لتحسين ظروف العيش في المحافظة؟

النشاط المقترح

فيها؟

- زيارة مجلس المحافظة وبعض الأقسام الإدارية فيه
 - زيارة قسم الحريق.
 - زيارة قسم الصحة.
 - زيارة قسم الشرطة.
- تقسيم الصف إلى فئات بحيث تكوم كل فئة بزيارة قسم معين مـــن هذه الأنسام المذكورة.
- ... جمع كتب وأفلام وسواها مما يساهم في جمع معلومات إضافي......ة حول الأقسام المذكورة.
 - عمل خرائط تُظهر هذه الخدمات، والمباني العامة ...
 - ــ مناقشة وكتابة تقارير حول ما شوهد في هذه الزيارات.
- ــ عمل مشروع معين ذي علاقة بإحدى هذه الأنسام للتأكيد على فهم للموضوع واستيعابه.
- محاولة تشكيل مجلس محافظة داخل الصف على غرار مجلس
 المحافظة في المدينة.
- ــ تتظيم جمعية من الأهالي للتعاون على نظافــــــة البيئــــة والعدينــــة ولمساعدة الشركة في منع الحرائق وأعمال التخريب.
- ــ دعوة المسؤولين عن أقسام الصمحة والحريق والشرطة إلى زيـــارة المدرسة للمماع اليهم والتعاون معهم.

أجل الطفل بطيء التعلم يفترض أن لا يغيب عن بالنا نحن معشر المربين بأن التلامذة بطيئي التعلم يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلم بها التلامذة الأخرون (النابهون والعاديون)، ولكن هناك بعض الأمور والنواحي يفسترض

إن ما قمنا به في الصفحات السابقة من أمثلة ونماذج متعددة مــن

أن تراعى عند تعليم الأطفال بطيئي التعلم وهي: أ _ يجب أن تتناسب الأهداف مع الواقع كم_ا يفسترض أن نشبع

حاجات التلامدة ونتفق مع إمكانيات الأفراد العاديين في الظروف العادية.

ب _ يجب أن تؤخذ البيئة التي يعيش فيها التلميذ بعيس الاعتبار بحيث تكون ملموسة ومعتمدة على الخيرة المباشرة والمشاهدة.

جــ ــ يجب أن تكون النشاطات على أنو اعها بسبطة وو اضحة فـــــ غرضها، كما يجب أن تستخدم الوسائل السمعية و البصرية وسواها لمساعدة

الطفل بطيء التعلم خاصة عند التطبيقات العملية. د _ يجب الاعتماد على التكرار والممارسة ف___ تعلـم المـهارات

والعادات المختلفة كي ترسخ في الذهن.

هـ ـ يفترض أن تكون عملية التقويم قائمة ومستمرة كلمـا دعـت

الحاجة وعند الضرورة بالنسبة للطفل بطيء التعلم.

تعليم القراءة لبطىء التعلم

لا شك أن مادة القراءة من الأمور الأساسية والضرورية إلى كل تلميذ كي يتمكن من التحدث والكتابة بلغته الأم بطلاقـــة ووضــوح. لذلــك تَقتضى الضرورة أن يتعلم جميع الأطفال: الموهوبون، والعاديون، وبطيئــو التعلم مهارة القراءة لأن من شأن إهمال هذا إضعاف لوسيلة الإتصال وهذا بدوره يؤدي إلى بطء في التعلُّم. تُعد عملية تعليم الأطفال بطيئي التعلُّم مــن أكثر مشكلات المنهاج تعقيداً، ولعل السبب أو الأسباب في هـده الصعوبة تكمن في وجود البعض الذي يعتقد بأن بطيء التعلم يمكنـــه أن يقــر أ مثـــل الطفل العادي إذا بنل جهداً كبيراً، أو إذا لجأ المعلم إلى الطريقة المناسبة لتعليمه. ولكن هذا البعض بخطئ إذ يظن بأن رفع مستوى التلامذة بطيئسي القعلم في القراءة إلى درجة أفضل فإن هذا لا يعنى رفع مستوى كل تلمين إلى المستوى المطلوب، إذ أننا نركز اهتمامنا على القراءة للدرجة النسى نهمل فيها النواحي الأخرى التي لا تقل أهمية عنها. إلاَّ أن المشكلة الكبـــيرة التي تواجه المعلم في تعليم القراءة للطفل بطيء النعلم تكمن في عدم القدرة على الربط الوظيفي بين مادة القراءة وسائر المواد الأخرى لأن من شان هذا الربط أن ينيح للتلميذ فرصة مناسبة لنمو مهاراته وأساليبه التي تتناسب مع إمكانياته الحقيقية.

ومن الجنير ذكره بأن المشكلة هي ذاتها التي تواجه المعلم في تعليم القراءة للتلامذة الموهوبين والعاديين ولكنها على درجــــة أصعـــب بالنســـبة لبطيئي التعلّم. وعلينا أن نشدد هنا على أمر في غاية الأهميــــة وهـــو بـــأن الأطفال بطيني التعلم يتعلمون بنفس الطريقة النسبي يتعلم فيسها الأطفال الأخرون، ولا توجد بالثالي طريقة خاصة لتعليم القزاءة لهم دون سسواهم. الكن علينا ونحن نعلم القراءة لبطيئي التعلم أن ناخذ بعين الاعتبار الفروقسات الفردية، فقد تنجح طريقة معينة مع تلامذة معينين وتفشل أخرى. مسن هنا ضرورة تنظيم عملية تعليم القراءة وتنظيمها، إذ أن الطرق العشوائية تسؤدي إلى سوء الفهم وضعف النتائج.

أولا ... مرحلة الاستعداد لتعلم مبادئ القراءة

إتفتت الآراء قديماً على أن الطفل متى أنهى السنة الخامسة وبدأ في السنة الخامسة وبدأ في السادسة أصبح قادراً على التعلم وصار كفواً للانتساب إلى إحدى المحدارس الابتدائية ليكرن أحد التلامذة في الصف الأول فيها حيث يبتدئ بتعلم المسواد الدراسية الأولى أي القراءة والكتابة والحساب. والقراءة هي المسادة التسي يخصص لها أكثر الحصص في الصفين الأول والثاني.

تبدأ السنة الدراسية والمعلم كله أمل أن يصل بطلابه إلى القدرة على القراءة معتمداً على خبرته وقدرته المهنية ومستعيناً بكتاب وحيد مقسرر ليعلم المبنيتين القراءة. وقد تنقضي السنة الدراسية الأولى وتتبعسها الثانية وبعض الأطفال أو أكثرهم لا يستطيع أن يقرأ جيداً أر يحب القسراءة ويرغب فيها، والسبب في ذلك أن هؤلاء الأطفال أو أكثرهم بسداوا بتعلم القراءة وهم غير مستعدن لها، فما هو الاستعداد للقراءة القد عرف كلسير من الذين اشتغلوا بعملية القراءة وقاموا بتدريسها يقولهم: "إن الاستعداد لتعلم مبادئ القراءة وتولفر في الطفل المتعلم حينما يستطيع هذا الطفل أن ينهم ما ترمز إليه صورة من الصور ويحسن التعبير عن مفهوم هذه الصورة، وينقل أفكاره إلى غيره بسهولة".

⁽¹⁾ توما الخوري. "الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها".

1 ــ الاستعداد الجسمى:

أ ـ أن يكون بحالة صحية جيدة: إن البيت هو المسوول الأول عن صحة الطفل، فيجب الاهتمام بصحته لأن القراءة تحتاج إلى قـــوة حركيــة مسجمة ومنظمة. وأكثر عضو يحتاج إلى القوة هو العين لأهمية الوظيفـــة التي تؤديها في القراءة. ويستطيع المعلم أن يزود الطفل بزاد حسن من هـنه القوة الحركية وذلك حينما يهي، للطفل الفرص للعب المنظم المنيد، وكثــير من أنواع اللعب والأعمال التي تعنى بها مدارس الحضائة تغيد لهذا الغـوض ومنها:

ـــ اللعب بالمكعبات، الرسم بالاصِبع، قص الصور، تقليــــد بعــض الصور باستعمال الكاربون، اللعب بالمعجون البلاستيكي.

ب ــ أن يكون الطفل سليم حاسة البصر: قبل البدء بتعام القـــراءة بجب أن يكون الطفل صحيح النظر، قادراً على توجيه وقركيز نظر، جيــداً حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره واضحاً كاملاً، كما أنه يجـــب أن يكون قادراً على التمييز بين أجزاء صغيرة مرتبــة كــالتفريق مشــلاً بيــن العرفين المنشابهين (ل، لا) أو بين كلمتين متقاربتين في الشكل مثل (قاعدة، فائدة).

حـــ أن يكون سليم حاسة السمع: إذا كان الطفل غير قادر علــ تعييز الأصوات برموزها المكتوبة أصبح عاجزاً عن ربط هــذه الأصــوات برموزها المكتوبة. فالطفــل لا يستطيع أن يفــرق بأذنـــه بيــن أصــوات الكلمات (فار، نور، نير) ولا يستطيع أن يفـــرق بــالقراءة بيــن أصــوات الكلمات نفسها.

د _ أن يكون صحيح جهاز التكلم: لا يخفى ما للتراءة وتعلمها مسن
 علاقة وثيقة بالنطق الصحيح، والقدرة على إخراج الحروف من مخارجها
 الأصلية والكلام بوضوح.

2 _ الاستعداد العاطفي

تختلف الحالة العاطفية عند الأطفال باختلاف ببوتهم التسبي فتحوا أعينهم على النور فيها، فمنهم من تمثع بطفولة سعيدة، ومنهم من نشاً في بيت جاهل غمر الطفل بصحبة غير متزنة، فواجب المعلم أن يتعرف علي حالاتهم العاطفية ويسعى بما أوتي من قدرة، وعلم، وخبرة أن ياخذ بيد الأطفال المضطربي العاطفة حتى يصبحوا قادرين على الانسجام مسع جو غرفة المدرسة مستعين لتعلم التراءة.

3 ـ الاستعداد التربوي

قبل البدء بتعلم مبادئ القراءة يجب أن يكون:

_ للطفل خبرة أولية كافية.

عدد المفردات التي يعرفها الطفل كافية للبدء بتعلم القراءة.

- قدرة الطفل على اللفظ الصحيح والكلام الواضح.

تعود الطفل على الانتباه المركز قبل البدء بتعلم القراءة.

قدرة الطفل على اتباع الإرشادات.

ــ القدرة على استعمال الأدوات.

ــ الطفل راغباً في القراءة ويحبها قبل أن يبدأ بتعلمها.

4 ــ الاستعداد العقلي

قبل أن يبدأ الطفل بتعلم القراءة يجب أن يكون قد بلغ درجـــة مــن النضح العقلي تؤهله لتعلم القراءة وهذا يتم عبر امتحان خاص مُعــد لــهذا الخصوص، لذلك اهتم المربون اهتماماً كبيراً بالاستعداد للتعلم وعملوا علـــى ايجاد الطرق والمقاييس لامتحانه وقياسه فاعتمدوا علـــى مقاييس الذكـاء المعروفة، ولعل مقيــاس كيتــس للاســتعداد وللقــراءة Gates Reading خير دليل على ذلك ويتألف هذا العقيـــاس مــن خمســة اختبارات هي:

أ ــ اختبار الاسترشاد بالصورة Picture Direction وفيه يطلب ب للى الطفل أن يشير إلى صورة من الصور التي أمامه بعد سماع إرشادات المعلم كان يقول له مثلاً: ضع خطأ أو علامة تحت صورة البيت من بيسن الصور التي أمامك. ويقيس هذا الاختبار أنواعاً مختلفة من القدرات (2):

- _ قدرة الطفل على الإصنعاء للإرشادات.
- ــ قدرة الطفل على فهم ما ترمز إليه صورة من الصور.
- قدرة الطفل على فهم الإرشادات وتنفيذ ما يُطلب إليه عمله.

ب ــ اختبار المطابقة بين الكلمات Word Matching Test وفيـــه
 يُطلب إلى الطفل إيجاد الكلمات الذي تكتب بشكل واحد، ثم يطلـــب منـــه أن
 يضع خطأ تحت الكلمتين المتقانين بالشكل.

ومن الأمور النّي يتيسها هذا الاختبار:

ــــ قدرة الطفل على إدراك ورؤية أوجه الشــــبه والاختــــلاف بيــــن الكلمات.

_ مقدار القة الطفل للكلمات المكتوبة.

جـ اختبار المطابقة بين الكلمات بوامسطة البطاقـات كاword- وفيه يطلب إلى الطفل أن يفتش بين أربع كلمـات مكتوبة على تطعة من الورق المقوى السميك يحملها المعلم بيده. ومن جملـة ما يقيس هذا الاختبار:

- _ قدرة الطفل على تمييز أشكال الكلمات.
- قدرة الطفل على الانتباه والعمل حسب خطة معينة.

ـــ قدرة الطفل على روية التشابه بين الكلمات التـــي يراهــا علمـــى اللوح أو في مكان آخر، وبين الكلمات نفسها التي يراها في كتاب القراءة.

⁽²⁾ المرجع السابق، س 196.

د _ اختبار الوزن Rhyming Test ويتألف هذا الاختبار من أربع عشرة سلسلة من الصور. في كل سلسلة أربع صور يُطلب إلى الطفـــل أن يضع علامة تحت الصورة التي لإسمها وزن في الأذن يشـــبه وزن كلمــة معينة يلفظها المعلم. مثال نلك أن يأخذ المعلم سلسلة من المسلامــل ولتكــن صورها كما يلي: صورة شجرة _ صورة كلب _ صــورة دار _ صــورة كتاب. ويضعها أمام الطفل ويسأله أن يضع علامة تحــت الصــورة التــي اسمها يشبه في السمع كلمة (نار). هذا الاختبار يقيس تدرة الطفل على:

التمييز بين أصوات الكلمات.

_ معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين أوزان هـــذه الكلمـــات فـــي السمع.

هـ ـ الاختبار الخامس وفيه بطلب إلى الطفل أن يذكر الأحــرف التي يعرفها من أحرف الأجدية، ويعد من الرقم (9). هــذا الاختبار يقيس قدرة الطفل على معرفة بعض الحروف والأعداد ويدل علــى مدى ألفة الطفل الكتابة.

إن مقياس كيتس Gates بكامله يقيس استعداد الطفل البدء بتعلم التراءة.

يكفي أن تلاحظ أن القياس لا يكفي لتقدير ما إذا كان الطفل مستعداً للقراءة أو غير مستعد إلاّ إذا أجبنا عن سوالين مهمين هما:

مستعد ليقرأ ماذا؟

_ مستعد ليقرأ كيف؟

فتتعين المادة التي نريد أن نقرر استعداد الطفل لقراءتها والطريقـــة التي نريد أن نقرر استعداد الطفل المسير عليها شرط أساسي بدونه لا يكــون لقياس الاستعداد معنى أو قيمة. ذلك أن كون الطفل غير مستعد ليتعلم مـــادة قرائية معينة بطريقة في التدريس معينة لا يدل على نفس الدرجة من عــــدم الاستعداد بالنسبة لمادة أخرى وطريقة أخرى.

وحتى نزيد الأمر إيضاحاً نقول: إفرض أن معلماً يـــــرى أن يعلـــم المبتدئين من تلامذته الكلمات (أسود، قتير، قطار) مستخدماً في ذلك طريقة: أنظر وقل، بحيث يعرفهم بكل كلمة وفي نفس الدرس يحللها إلى حرفها.

وافرض أن معاماً آخر يريد أن يبدأ بتعليم تلامنته أنفسهم العبارات: (سامي يلعب، سامر يلعب، سامي يلعب مع سامر، سامر يلعب مع سسامي) مستخدماً في ذلك طريقة الجملة ثم يحلل الجمل إلى كلماتها ويكتفي بهذا القدر موقتاً.

ألا ترى أن القدر اللازم من الاستعداد مع هؤلاء التلامذة بختلف في كل من المنهجين المصطنعين؟ ألا ترى (مثلاً) أن المنسهج الأول يقتضى إدراك الجزئيات ثم الكل في حين يقتضى المنهج الشساني إدراك الكل شم الجزئيات؟

لذلك وبناء عليه علينا أن نحدد المنهاج المراد أخذ الطفل بـــه عنــد بدء تعلمه للقراءة من حيث المادة والطريقة معاً، قبل أن نحاول قياس مـــدى استعداده للتعلم طبقاً لهذا المنهاج.

استعداد بطىء التعلم للقراءة

يمكننا ان نتوقع من معظم تلامذة بطيئى التعلم الذين أفضوا سنة في رياض الأطفال أن يكونوا قد تعلموا بعضاً من الكلمات المألوفة والمتداولة، كما أنهم اكتسبوا بعض الخبرات التي من شأنها أن تساعدهم في عملية القراءة. وهكذا تعتبر السنة الأولى سنة خبرة مباشرة تجعل مسن المفاهيم اللفظية معنى في أذهان التلامذة، لذلك فمن الأفضل سوالحالة هسذه سأن يؤجل تعليم القراءة المنظم سنة أخرى.

قال أحد خبراء تعليم القراءة للأطفال: "إن الإنسان يقـــرا بـــالخبرة أكثر مما يقرا بعينيه". فقد يحتاج الكثير من بطيني التعلم ــ خاصـــة النيــن جاؤوا من بيئة فقيرة أو النين لم يلتحقوا برياض الأطفال ــ إلى عام اضافي يمضونه في الاستعداد للقراءة (⁽¹⁾.

لذلك يُفترض أن تكون المحادثة خير طريقة لتعليم القراءة التلامسذة بطيني التعلّم، وبالإضافة إلى ذلك يُفترض أن يكون منسهاج القسراءة غنيساً بالخبرات المختلفة التي تساعد بطيني التعلم في توسيع مداركهم. فسإذا مسا زدنا على هذه الخبرات المنهجية خبرات موجسودة فسي البيئسة كالعنايسة بالحبرانات الأليفة، والاشتراك في التمثيليات، وصيانة الحديقة وسواها، فسإن أفاق الخبرات القرائية لهؤ لاء التلامذة ستزداد، عندها يتمكن الأطفسال مسن تصمية الأشياء المالوفة بكلمات بما يقابلها من صسور وألسوان. مسن هنا ضرورة تزويد هؤلاء التلامذة بخبرات عملية تحمل في حناياهسا ارتباطاً واضحاً مع طبيعة النشاط المزمع مزاولته، عند ذلك تصبح البيئة غنيسة مليئة بكل ما يدفع هذا التلميذ إلى الإقبال عليها برغبة وشوق.

ثانياً ... التعرّف على الكلمات في النصوص القرائية

إن الحصيلة اللغوية للأطفال تتكون عبر الحوار الشغوي والخبرات والنشاطات اليومية وهي أغضل طريقة لتكوين الخزّان اللغوي. وهنا نسرى أن بطيء التعلم، شأنه في ذلك شأن الطفل العادي، بحاجـــة إلـــى اســـتعمال الكلمة عدة مرات في نص مألوف. وهذا لا يعني التكرار المُمل الذي يخلــق في نغوس التلاهذة السأم والضجر، لذلك يُفترض في المعلم أن لا يتدخل فــى التعبير الطبيعي للتلاهذة حــ في أثناء حديثهم عن رحلة أو نزهة أو تســوق ـــ إلا عند الضرورة وكلما دعت الحاجة.

لذلك على المعلم أن يتأكد من قدرة التلامذة على استعمال كلمات شائعة جرى تداولها عندما تظهر هذه الكلمات على اللوح أو فسي كتاب أو

⁽³⁾ مرجم سابق، ص 197.

على لوحة الإعلانات. ويفترض أن تتم عملية التعليم هذه بطريقة تدريجيسة حتى يتمكن بطىء التعلم من استيعاب الكلمة أو الكلمات التي يتعلمها، علسى أن يقوم المعلم بتدريب التلامذة على اكتساب أفضل الطرق في التعرّف على الكلمات وعلى حركات العين وانتقالها من سطر إلى آخسر. وحتسى يشسعر بطيء التعلم بأنه قد أنجز شيئاً يدخل السرور إلى قلبه فلا بد مسن اختيار نص سهل فيه كلمات مالوفة. ومن الجدير بالذكر أن السسرعة أمسر غير مرغوب فيه في حالة كهذه.

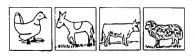
وقبل الانتقال إلى مرحلة النطق ينترض في المعلم أن يتــــــاكد مـــن اتساع الحصيلة اللغوية المرثية لبطيشي التعلّم إذ أن استخدام النطــــق لاحــــق لهذه الحصيلة لا سابق لها، أما الرموز فيجب عرض واحد منها فقط في كمل مرة.

أما كيفية القراءة فيفضل أن تكون جهرية في معظم الوقت خاصــــة خلال السنوات الأربع الأولى كونها ذات مردود كبير إذا ما قورنت بطريقــة القراءة الصامتة، إذ من شأنها أن تدعم عملية القراءة فضـــــلاً عــن كونــها تعطى المعلم فرصة يستطيع من خلالها الناكد من مدى التقدم الذي أحــرزه التلامذة وعلى ما اكتسبوه من عادات جيدة في نطق الكلام.

أما إذا شعر المعلم أن تلميذاً معيناً يرغب في العزيد مسن القسراءة خارج كتابه المقرر، عليه أن يتأكد من هذه الرغبة أولاً شسم يسسعى إلسى تزويده بكتب سهلة كي تقبع ميله لأنها له أي الكتب له إذا لم تكسن سسهلة تؤدي إلى الإحباط.

ومن الجدير ذكره ضرورة تنوع المادة القرائية عبر سنين الدراســـة شريطة أن تكون هادفة وذات مغزى. وهنا نلفت الانتباه اليى نقطة هامة فــــي هذا الخصوص، وهي أن القلامذة بطيني التعلم عادة ما يلنت انتباههم كتــــب المغامرات، والميكانيكا، والرحلات لأنها تجلب السرور والارتيــــاح، ولكـــن هذا لا يعني أن بطىء التعلم سيالف عالم الكتب بسرعة. وإليكم نماذج لبعض أنواع الاختبارات المعدة للاستعداد للقراءة:

 ا التعرّف على الكلمات عن طريق صورها وذلك بأن يعسرض على الطفل صف يشتمل على أربع صور ويطلب إليه المختسبر أن يضع علامة تحت صورة معينة كصورة (البقرة):



وهناك عشرة صفوف من هذا النوع.

> الموزة صغراء التفاحة ؟ الكلب يهوهو القط ؟

وثمة عشر كلمات من هذا النوع.

ج ـــ إدراك الكلمات عن طريق التضاد، وذلـــك أن تذكـــر للطفـــل الكلمة (10) ويذكر ضدها فتقول له (أبيض) ليقول هو (أسود) وتقـــــول لـــه (طويل) ليقول هو (قصير).

وثمة عشر كلمات من هذا النوع.

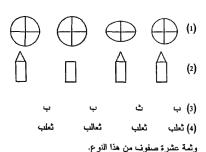
اختبار كفهم معانى الجمل

وفيه يعرض على الطفل صف من أربع صور ويمكن أن يعبر عن كل منها بجملة ثم يذكر المختبر إحدى هذه الجمل ويطلب إلى الطفل تعيين الصورة التي تعثلها.

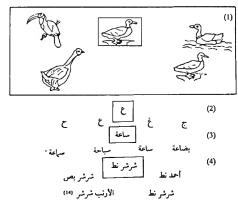
اختبار الإدراك البصري

ويقصد به قياس مدى قدرة الطفل علسى التعييز بين المؤتلف والمختلف من الأشكال والحروف والكلمات والجعل القصيرة ويشتمل علسى اختبارين:

 أ ــ أربعة أشكال بينها ثلاثة متشابهة والرابع يختلف عنها ويطلسب إلى الطفل تعيينه مثل:



ب _ خمسة أشكال متشابهة من بينها اثنان، أحدهما في مستطيل، ويطلب إلى الطفل توصيل خط بينه وبين نظيره.



اختبار المعلومات

ويتصد به إلى قياس معلومات الطفل التي حصل عليها من خبر اتـــه السابقة وفيه يعرض على الطفل صف يشتمل على أربع صور تتصل كـــــل منها بخبرة تشير إلى بعض المعلومات ويطلب إليه تعييــن الصـــورة التـــي تتصل بخبرته.



ب _ المختبر: " هـل تعرف من أين بخرج الصـــوص؟ ضـع إشارة (×) على الصورة التي يخرج منها الصوص ".



وثمة عشرة صفوف من هذا النوع.

اختبار السمع

ويقصد به قياس قدرة الطفل على تمييز العناصر الصوتيسة التمي تتألف منها الكلمات، ولما كان الطفل يستمع قبل دخوله المدرسة إلى أغسان وأهازيج كثيرة فهو يلاحظ القوافي من تشابه في الصوت، وكلما كان أمسهر في هذه الملاحظة زاد استعداده في القراءة.

وفي هذا الاختبار يعرض على الطفل صف من أربع صـــور، ثـم ينطق المختبر بكلمة تشبه في مقطعها الأخير (أو الأول) كلمة تحتلها إحــدى الصور، وعلى الطفل أن يعين هذه الكلمة فمثلاً يعرض على الطفل الصور.

كلب قطة فيل صندوق

ثم ينطق المعلم المختبر كلمة (بطة) ليتعرف الطفل على قطة التــــي تشبهها في اليطق. ومثال المقطع الأول أن تعرض صور:

مقص فرد شمامة جزمة

وينطق المختبر بكلمة (شمامة) ليتعرف الطفل على (شـــمامة) وبديهي أن هذا الاختبار فردي وهناك عشر بطاقات من هذا النوع.

إختبار النطق

ومن أمثلة العبارات المختلفة:

1 _ سلامنا مكسرة.

2 - أحب الذهاب الى المدرسة.

الوز يأكل الرز.

4 - الثعلب الخبيث.

5 - قرأت الكتاب.

إختبار تذكر الطفل سلسئة من الأفكار

ويشتمل هذا الاختبار على جمل بعضها تصير وبعضها طويل تلقــى على الطفل ثم يطلب إليه إعادتها كما يشمل على قصـة تحكى له ثم يطلـــــب إليه إعادة حكايتها.

التعرُّف على مدى التقدم في القراءة

هناك مجموعة من الأسئلة يفترض الإجابة عنها كى يتمكّن القيَسـون على تعليم القراءة من التعرّف على مدى للتقدم السـذي أحـــرزوه فـــى هـــذا الخصوص وهذه الأسئلة هى:

- كيفية التأكد من تحقيق النقدم في القراءة بشكل جيد.
- كيفية التعرّف على مواطن الضعف من أجل تقديم المساعدة اللازمة.
- حد التلامذة بطيش التعام الذين لم يكونـــوا فــي المســـتوى المطلوب.

أما في حال عدم وجود مرتكزات مناسبة لعمل مقاييس النمو لبطيئي التعلم فعاييس النمو لبطيئي التعلم فعاينا اللجوء إلى الناحية العملية أخذيسن بعيسن الاعتبار الحقسائق المعتقبة بالعمر الفعلي للتلميذ لأتها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بسالقدرة علسى التراءة.

ثالثاً _ مشكلات القراءة وكيفية علاجها

إن التلميذ بطيء التعلم الذي يمكن اعتباره مشكلاً يمكن تحديده بشكل جزئي عبر مقارنة عمره الفعلي بعمره القرائسي، لذلك أي انسجام وتتاسق بين العمرين يمكن اعتباره لا بديدل على مستوى مقبول. كما يمكن تحديد هذا التلميذ عبر مقارنة تحصيله في القراءة بتحصيله فسي اختبارات مقنن نواحي ومجالات أخرى، لذلك إذا تبين أن عمسره القرائسي أقسل

وبشكل واضح من عمره الحسابي أو الهجاني مثلاً فهذا يسدل على أنسه بحاجة إلى علاج. من هنا ضرورة اعتماد برنامج معين للعسلاج بديث يؤخذ التعليم الجيد بعين الاعتبار كي يأتي في رأس سلم الأوليات فسي هذا المجال. كما يفترض التفتيش عن مواطن الضعف عنده والسعي إلى ايجساد المعلاج المباشر المناسب لذلك. إن علاجاً كهذا يصلح ليس فقط لبطيني التعلم بل للماديين أيضاً. وهنا يلزم التأكيد على ما سعق وشرحناه مسابقاً مسن ضرورة كون البرنامج العلاجي مادة قرائية سهلة.

ومن الجدير ذكره أن الاستعداد القرائي لبطيئي التعلم يُفسترض أن يقترن بالنضع اللازم كي تأتي القراءة منيدة لا أن تكون شكلية. بعدد ذلك يلزم الاهتمام بميل التلميذ بطيء التعلّم كي يساهم في نجاحه وتحقيق علدات قرائية صحيحة.

رابعاً ــ ماهية المواد القرانية

يجب أن تكون المواد القرائية كتباً كانت أم قصصاً أم موضوعات متناسبة مع العمر الزمني للطفل بطيء التعلم، بسيطة في أفكارها وأساوبها وكلماتها، علماً بأنه ليس من السهل ليجادها نظراً لندرتها وعدم الإهتمام الجدي بكتابتها.

ويجب أن نراعي شعور بطيء التعلّم وحساسيته تجاه بعض الكتب حين يعلم بأنها ليست موضوعة لأجله بل لأطفال أصغر منه مسناً مصا ينعكس إهمالاً للقراءة نظراً لرهافة الحس التي يتميز بها بطيئو التعلم. اذلك يُقترض أن لا تعنون هذه الكتب بأنها تخص السنة الثالثة أو الرابعة أو ... حتى يقبلوا على القراءة دون إحساس بالفشل.

أما من حيث المحتوى فيفترض أن تكون الجمل معسبّرة وبسيطة، فالجمل المعقّدة والمركبة تعتبر على مستوى من الصعوبة لبطيئ على التعلم. كما يجب الابتعاد عن المترادفات وتجنب استخدام المصطلحات بين الأقواس بل أن تكون المادة القرائية مباشرة وحية.

وبالإضافة إلى كل هذا بجب أن تكون المادة القرائيــة ــ بشكـــل كتاب ــ جيد التخطيط والصناعة، واضحة الحروف متباعدة الغراغات بيــن السطور، فالصنحات المزدحمة تسيء إلى بطيء التعلم. ومــن المستحسـن زيادة استخدام الصور الملونة بحيث تزيد من الدلالة علــــى نــوع النــص الحقار وذات علاقة ماشرة فيه.

أخيراً لا مانع من لجوء المعلم إلى اختيار مـــواد قرانيــة أو إلــى إعدادها بنفسه على الرغم مما يكتف هذه الطريقة من صعوبة بالغـــة فــي الإعداد نظراً لما تتطلبه من جهد ووقت.

إن الكتابة للتلامذة بطيئي التعلم تعتبر فناً في حـــد ذاتـــها والخـــبرة وحدها هي التي تعطى الثقة بالنفس والمهارة في ممارسة ذلك الفن.

تعلم الحساب لبطيني التعلم

تعتبر مادة الحصاب من المواد الرئيمسية والهامسة في أي منسهاج وخاصة في مناهج التعليم الإبتدائي. ولما كان الحساب يحتل مركسزاً هاساً وضرورياً في تتمية مهارات العد وإجراء العمليسات الحسابية المختلفسة ومبادئ التغكير الكمي، كان لا بُد من إدراجها في منلم أولويات التعلم(ا).

وحتى يستطيع التلامذة تحقيق أهداف تعلَّم الحساب بشكل مُرض كلن من الضروري أن يُجري معلم الحساب تقويماً مستمراً لتحصيل تلامذته فسي العادة المذكورة.

ولما كانت عملية تعليم الحساب تعتمد على مراحل، كل مرحلة منهم تعتمد على مراحل، كل مرحلة منهما تعتمد على ما قبلها ولها علاقة بما بعدها، لذا يتوجب على المعلميسن إنجهاز تعليم كل مرحلة على حدة والتأكد من مدى فهمها واستيعابها وحسسن التيام بالتعارين اللازمة كي يُصار للانتقال إلى مرحلة أخرى، وخير مشال على نلك عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة فيلزم تعلمها بالشكل السواردة بالجمع... والقسمة.

ولا بُد والحالة هذه من وضع أهداف عامة علــــى أن يُشــتق منــها الأهداف المدرسية ثم الأهداف الخاصة المباشرة.

⁽۱) و بب. فينرستون، مرجع سابق، ص 214.

أما الأهداف العامة لمادة الحساب فهي(2):

أ ... القدرة على مواجهة المسائل ذات العلاقة بالعد.

ب _ القدرة على مواجهة المصائل ذات العلاقــة بــإجراء العمليــات الحسابية.

جــــــ القدرة على فهم واستيعاب وتطبيق المفاهيم الحسابية.

أما الأهداف المدرسية التي يُفترض أن تكون مستقاة مـن الأهـداف العامة تكون على الشكل التالي:

أ _ تدريب التلميذ على العد بمختلف أشكاله وأنواعه.

ب ـ تعليم التلميذ مفاهيم وحقائق الجمع والطرح والضرب والقسمة.

جـــ تعليم التلميذ المصطلحات والتعابير الحسابية التي تساعده فـــي
 فهم وهضم بعض الأمور الحسابية.

بعد ذلك يأتي دور المعلم في الأهداف الخاصة المباشرة الذي سيقوم بإيصال هذه المتطلبات من الأهداف إلى النلامذة. وهذه الأهدداف الخاصسة المباشرة هي:

أ ــ تدريب التلميذ على عد وتدوين العدد بالأرقام التـــي لا تتجـــاوز العشرة وهي من الـــ 1 وحتى 9.

ب ـــ تدريب التلميذ على عد وتدوين العدد بالأرقام ما بعد العشرة.

جــ ـ تدريب التلميذ على حقائق الجمع الأساسية.

د ــ تدريب التلميذ على حقائق الطرح الأساسية.

قدريب التلميذ على حقائق الضرب الأساسية.

⁽²⁾ توما الخوري. مرجع سابق، ص 218.

و ــ تدريب التلميذ على حقائق القسمة الأساسية.

ز ــ تدريب التلميذ على فهم المصطلحات الحسابية: اجمع، إطــرح،
 اضرب، اقسم، أقل، أكثر، أصغر ... الخ.

ق ــ تدريب التلميذ على اختيار الأشياء التي تمثلها مصطلحات مثل: الأول، الثاني ... العاشر الخ...

ويمكن تقديم الهدف الخاص المباشر الأول (أ) باستعمال تمرين تعشل أعداداً مختلفة من صور أو أشياء ومن ثم الطلب إلى التلميذ عدها. مشال: ضع تحت الخط الموجود في أسغل كل مجموعة أو صورة، العدد الذي يسدل على الصور أو الأشياء الموضوعة:

ن ن ن ن ن	س س س س	ي ي ي
ن ن ن ن	س س س س س	•

أما الهدف الثاني فيمكن تقييمه عبر طلب موجّه من المعلم إلى التلميذ يسأله فيه أن يعد بصوت واضح من 1 حتى 70 أو مسـن 35 حتـــى 98 أو أن يكتب هذه الأعداد على ورقة.

ويتم تقييم الهدف الثالث بوضع أرقام يهدف من وراتها السي إجــراء عملية الجمع البسيطة أو الأصعب فالأصعب ... مثال⁽⁹⁾:

إجمع الأرقام التالية وضع تحت الخط الرقم الذي يدل على حــــاصل الجمع:

⁽³⁾ مرجع سابق، ص 220.

+ 4
2

ويمكن للهدف الرابع أن يقيم عبر إجراء عملية طرح بسيطة على أن ترتقى في صعوبتها حسب العمر والصف. مثال:

إطرح الأرقام التالية وضع تحت الخط حاصل الطرح:

$$-\frac{12}{8}$$
 $-\frac{11}{4}$ $-\frac{9}{3}$ $-\frac{8}{5}$

أما الهدف الخامس فيمكن تقييمه عبر إجراء عملية ضــرب شـرط ترافر هضم عملية الضرب وذلك عبر حفظ جداولــها مـن الواحــد وحتــى المشرة. مثال:

اضرب الأرقام التالية وضع تحت الخط حاصل الضرب:

ويقيم الهنف السادس عبر إجراء عملية القسمة بعد التأكد من هضـــــم العمليات الثلاثة السابقة (جمع، طرح، ضرب). مثال:

اقسم الأعداد التالية وضع حاصل القسمة:

- 4 ÷ 12 - 5 ÷ 10 - 2 ÷ 8

ويمكن للهدف السابع أن يقيَّم عبر وضع صور في المرحلة الأولسي ومن ثم أعداد في مراحل لاحقة للتأكد مسن فهمسه للمصطلحات الحسابية المستعملة.

مثال:

ضم إشارة (×) على الدائرة الأكبر من مجموع الدوائر التالية:



وأما الهدف الثامن فيمكن كقيمه عبر صورة تبيسن شخصاً معيناً وأمامه عند معين من الأشياء موضوعة الواحدة بعد الأخرى، ثم يُطلب مسن التلميذ أن يضع إشارة (×) على الشيء الموضوع في المرتبة الرابعة لجهسة الشخص.

مثال:

المعلم	تلميذ	تلميذ	تلميذ	تلموذ	تلميذ	تلميذ	تلميذ
			•			_	-

كما يمكن تحقيق هذا الهنف بصورة عملية كأن يصطف ف التلامـــذة واحداً بعد الآخر ويكون عددهم سبعة ومن ثم يقف تلميذ معين ويُطلب منه أن يشير الى التلميذ الرابع للجهة التي يقف فيها ذلك التلميذ المعين.

وبالإضافة إلى ما سبق يمكن للمعلم أن يأتي بتمارين مختلفة يمكنــــه بواسطتها اختبار اللقدرة الصحيحة للتلميذ على فهم واستيعاب مادة الحســــاب. ويتم ذلك على الشكل التالي، مثال⁴⁾:

ــ ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة وذلك عبر الدلالـــة علــــى العدد سبعمائة وستة وثلاثون ألفاً وخمسة وأربعون مما يلى:

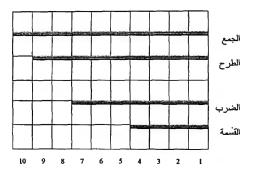
ــ دل على الإجابة الصحيحة لنتيجة ضرب 6 × 7 وذلك عبر وضــع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

$$7+6-\rightarrow 7+7+7+7+7-1$$
 $6+7+6+7+6-3$
 $7+6-3$

كما أن هناك اختبارات على شكل معطيات بيانية يتقدم بها معلم الحصاب من تلامنته لاختبار القدرة على تفسير المعطيات الموجودة في المحل أو رمز بياني، ويُقترض في المعلم المذكور أن يتقدم بهذا النوع من الاختبارات بين الحين والآخر وذلك من أجل تعويد التلميذ على هذا النوع من تفسير البيانات وغيرها، مثال:

⁽¹⁾ مرجع سابق، ص 223.

سجل ليلى في الحساب

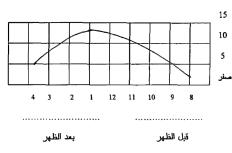


عدد الإجابات الصحيحة

 1 ــ في أي اختبار حصلت ليلى على أقل عدد من بين الاختبارات الأربعة؟

2 ــ في أي اختبار حصلت ليلى على أفضل نتيجة من الاختبارات الأربعة؟

سجل درجات الحرارة



الساعات

١ ــ بين أي ساعة ارتفعت درجة الحرارة بأنصى سرعة؟

2 - في أي ساعة بدأت درجة الحرارة بالإنخفاض؟

لا يختلف تعليم الحساب لبطيني التعلم من حيث إطاره العام عنه فسي تعليم القراءة. لذلك علينا أن نراعي الأمور الآتية عند تعليم مـــــادة الحســــاب لبطيني التعلم وهذه الأمور هي:

أ ــ يجب أن تكون الخبرة بعفاهيم الأرقام والعلاقات مرتبطة ارتباطأ وثيقاً بمعظم نواحي نشاط التلميذ بشكل عام.

 ب أن تكون عملية التعليم منظمة ومتسلسلة لغرس مفهوم المنطبق عند التلامذة.

جـــ ـــ الاستفادة من جميع الفرص المتاحة في استخدام الحساب الذي يعرفه التلامذة بحيث تشبع حاجاتهم وتودي إلى زيادة معلوماتهم. د ــ أن لا يكون استخدام الحساب في النشاطات مفتعلاً بـــل يكــون مشابهاً للمادة التي تتضمنها الوحدات.

هــ ــ أن يكون تعليم الحساب وحدة ذات معنى من الناحية الوظيفيــة الاجتماعية.

ز ـــ يجب أن يتفهم التلميذ بطيء التعلم ويفهم ما يفعل إذا كان عليــــه
 أن يتعلم شيئاً له قيمة ثابتة.

اختبار مادة الحساب

لعلَّ أفضل طريقة حديثة علمية لتعليم الحساب هي مدى ارتباط هـــذه المادة بالمجتمع لتوضيح المعلومات المتثالية ولتزويد التلامذة بحد أدنى مــــن المادة الدراسية.

اذلك يفترض في المعلم الموهل لتعليم الحساب للتلامذة بطيئي التعلّم ان لا يعلّم جميع الموضوعات والوحدات المتواجدة في الكتب المعدّة للأطفال العاديين والمتوسطين، بل يقتضى اختصارها إلى أقل قدر ممكن بحيث تتماشى مع مستواهم العمري والعتلى، ويمكن أن يستعملوها فــــى الحاضر والمستثبل. ولكن حدار من إهمال النواحي التنصيلية فــى أنساء عملية الاختصار (أ). وعلينا والحيالة هذه أن نجعل من الخيرة المتكاملة جسراً بين الموضوعات والعمليات الأساسية لأنــــه أفضـــل من الخبرة المتكاملة المناسعة المتضعفة لعدد كبير من الموضوعات، إذ أن ما يهم بطيء التعلّم تعلمها أو استخدامها.

David Lester. "Teaching Math for Slow Learner". New York: Holt and
Company, 1991, pp. 123 – 127.

مرحلة الاستعداد لتعلم الحساب

أيضاً ومرة أخرى، إن تدريس الحساب لبطيني التعلّم لا يختلف كشيراً عن تدريسه للعاديين والموهوبين. ولكن هناك أموراً ونواحي تتطلب اهتمامـــــــًا أكبر وعناية أكثر.

لا يكون استعداد بطيئي التعلم لتعلم الحساب كاستعدادهم لتعسلم القراءة وذلك بسبب عدم وجود فكرة كافية عن النواحي الرقميسة والكميسة، لذلك ينصح بتمضية العلمين الأول والثاني في برنامج تأهيل بطسيء التعلم التعلم الحساب بما سبق ذكره في برنامج الاستعداد لقراءة، على أن يشمل هذا التعريب خلال العامين المذكورين استيعاب العلقات بين الأحجسام والأوزان منذ بدء السنة الثالثة يفترض أن ياخذ تدريس الحساب شكلاً منظماً علسى أن يوسير بانتظام خلال ما يلي من سنوات. لذلك يفترض أن يكون تدريس الحساب بشكل تدريجي على نسق عمليات بسيطة ثم أكثر صعوبسة وهكذا. الحساب بشكل تدريجي على نسق عمليات بسيطة ثم أكثر صعوبسة وهكذا. الإحباط والتراجع. من هنا جاعت الأبحاث التي أجريت على الأطفال بطيئسي التعلم مؤكدة بأن معظمهم سوف يستوعبون الحساب إذا لم يُدفعوا إليه بساكرا أو يُغرض عليهم بسرعة كبيرة.

وعلينا أن نلجاً إلى التكرار والإعادة كلما دعت الحاجة وعند الضرورة من أجل تثبيت المعلومات في ذهن التلميذ بطيء التعلم لأنه بحاجة ماسة إلى العمل المستمر. من أجل هذا كانت أولوية إعدادهم خلال العسامين الأول والثاني إعداداً صحيحاً التعرف على النظام العددي حتى لا يؤدي عدم هضم المعلومات الأولية إلى إحباط وتقلبات انفعالية فيما بعد.

ومن الجدير ذكره أن استخدام المواد العملية أمر ضروري وهام فـــي إثناء عملية الاستعداد لتعلّم الحساب ولكن ليس قبل أن يكون بطيء التعلّم قــــد تفهم الموضوع جيداً وهضمه والرك ما عليه قعله، حتى إذا ما جاء التطبيـــق العملي يكون على بيّنة من أمره. من هنا ضرورة التوضيح عبر أمثلة متعددة ومتتوعة، إذ أنه من شأن المثال أن يضفي على الموضوع نكهسة خاصسة لبطىء التعلم. ففي حين يكتفي إعطاء مثالين اثنين للتلميذ العادي، فإن التلميلة بطيء التعلم بحاجة إلى خمسة عشر مثالاً.

ويجب أن لا ننسى في هذا الصند ضرورة دمــج الناحيــة العمليــة بالناحية الحسابية لبطىء التعلم، كأن يُطلب منهم عمل تقارير عــن الطـول

والوزن، والميزانية وسوى ذلك من أجل ترسيخ المفهوم والدلالة عليه. ويأتي دور الوسائل والأجهزة المساعدة في عملية التعلُّم حيث تساهم مساهمة فعالة في ترسيخ المعلومات الحسابية فتضع النقاط علمي الحروف. لذلك ليس المطلوب السرعة في التعلم والاستيعاب لبطيئي التعلم بل المطلبوب الدقة في العمل والأسلوب. فالطريقة المتبعة من قبل المعلم تساعد في أن يكون التلميذ أكثر دقة وبالتالي اكثر إحساساً بالأمن. من هنا ضرورة حـرص المعلم في اتجاهه عند استخدام الوسائل المساعدة، ومــــا هــو مطلــوب أولاً النبصر في المادة ومن ثم استعمال الوسيلة للفهم وللاستبصار بحيث تساعد التلميذ في السيطرة على ما يقوم به بالإضافة إلى إعطائه إحساساً بالطمانينة.



مشكلات الطفل بطيء التعلم

عندما نتحدث عن مشكلات الطفل بطيء التعلّم فإننا نعني المعلم مسن جهة والأسرة من جهة أخرى نظراً لعلاقتهما المباشرة بمعظم المشكلات التي يراجهها هذا التلميذ.

ولعل الدور الذي يقوم به المعلم أشبه ما يكـــون بــدور الأخصـــاتي الاجتماعي بالإضافة إلى دوره كمرشد نفسي وما يترتب عليــــــه مـــن تفــــهم للمشكلات الانفعالية والشخصية والعالمية للأطفال بطيئي التعلَّم.

ويما أن بعض هذه المشكلات شخصية بحتة فإنه من الصعب أن يلجأ المعلم إلى حلّها في أثناء الصف بشكل علني بل عليه أن يقوم بدرسها بشكل مباشر ودقيق تبعاً لظروف كل تلميذ على حدة. لذلك نفترض في المعلــــم أن يقرم بما يلى(1):

- خلق جو نفسي مناسب يؤمن للتلميذ أمناً اجتماعياً.
 - تتمية الميل الاجتماعي.
- الشعور بالانتماء والإحساس بالقدرة على التحصيل والنجاح.
- جعل التلامذة ينظرون إلى المعلم كصديق كبير يتطلعون إليـــه بالنصع والإرشاد.

Lewis Therstone, "Problems Facing Slow Learners", London: University (الجمع) (الجمع) (الجمع) (Press, 1988, Chapter Eleven

المشكلات المنزلية وأثرها على بطىء التعلم

يلعب الوالدان دوراً كبيراً ومؤثراً في حياة الطفل بطيء التعلّم بشكل أو بآخر. ومن الجديسر ذكره أن وضع الأسرة الاجتماعي والثقافي والاقتصادي من الأهمية بحيث أنه يؤثر سلباً أو إيجاباً فسي سلوك هؤلاء الأطفال. فتأمين الحاجات الأساسية كالمأكل والملبس والمشرب والمأوى والرعاية الطبية والنشاطات المختلفة كلها تؤثر في حياة الطفل. مثلاً أن سوء التوافق بين الوالدين وعدم الانسجام بينهما بترك بصماته على الأطفال. كذلك سوء الفهم وسوء التربية أمثلة أخرى تسيء إلى نمو الأطفال بشكل صحيسح. فإهمال الأطفال والقسوة الجسمية، وتفضيل بعض الأخوة على البعض الأخر

ومما يزيد الأمر سوءاً النقر والفاقة والغوز بحيث يؤدي إلى انتنسار الرذيلة. فازدحام الشوارع بالمنازل يدفع بالأسرة إلى زج الأولاد التسكع في الطرقات، بل قد يهرب إليها الأطفال من حدة العراك والشجار المستمر في المنزل. ومن الطبيعي والحالة هذه أن ينخرط الأطفال في مجموعات السوء التي تهدف إلى التعمير والتخريب ومعاداة المجتمع. وهنا نافت النظر إلى أم مماه المجتمع، وهنا نافت النظر إلى أن جميع الأطفال بطيئي التعلم هم نتاج هذه الأسرة فقط دون سواها. من هنا ضرورة وعي المعلم لمثل هيذه الظروف حتى يتمكن من الإحاطة بالموضوع. لذلك يتتضي النظر إلى الموضوع بشكل يجعل المعلم قادراً على التمييز بين الحالات المختلفة للأطفال. فالتاميذ الجائم أو المضطرب سوف لا يكون في الجائم أو الخانف، أو المتردد، أو المهمل، أو المضطرب سوف لا يكون في حالمية على المدرسة، مثل هذا التلميذ بحاجة ماسية إلى حسزم وعناية ومطميه في المدرسة، مثل هذا التلميذ بحاجة ماسية إلى حسزم وعناية.

بالعودة للى ما سبق الحديث عنه من أن الأســرة الفقــيرة لا تعتــبر المصدر الرئيسي للأطفال بطيئي التعلّم، فإن الأسر ذات المدخول الإعلى قــد تنتج هي بدورها أطفالاً بطيئي التعلم، إذ أن الكفايـــة الاقتصاديــة لا تعنــي بالضرورة كفاية في النواحي النفسية والانفعالية لأنه قد يأتي عدم الكفاية هــذا من إهمال الطفل بطيء التعلم نتيجة للاهتمام المفــرط الـــذي يلقـــاه أخوتــه العاديون أو النابهون، وعادة ما يحدث هذا الإهمال دون قصد، كما أن ســـرء التقدير للتلميذ في المدرسة، والعلامات الضعيفة التي يحصل عليها، والنتــلفس الذي لا يستطيع مجاراته بين زملائه، كل هذه العوامل منفردة ومجتمعة لـــها تأثيرها على قدرة التلميذ وفي ضبط انفعاله، بل إنــها تـــؤدي إلـــى صـــراع لنفعالي بينه وبين أخوته في البيت الأمر الذي يجعل حياة التلميذ بطيء التعلّـم غاية في الضعف والارتباك. فوفرة الطعام والملبس والرعاية الصحية ليســت كافية لتحقيق الاتزان الانفعالي.

وأحياناً يساهم الآباء في حدة هذا الصراع دون وعي عبر محاولاتهم إطراء ومدح أبنائهم العاديين والنابهين دون سواهم ب بطيء التملّم ب مسّا يودي إلى زيادة الشرخ في العلاقة بين الآباء وهولاء الأطفال على الرغم من أن هذا التعليق أو ذاك ليس مقصوداً ولا يحمل في ذهن قائله أيسة أهداف صلبية.

الحاجة إلى زيارات منزلية

إن حالات كهذه التي سبق ذكرها ... مشكلات أسرية ... تستدعي أحيانا اللجوء إلى هيئات خيرية لحلها أو عبر تدخلات رجال الشرطة، ولكن يمكن حلها بطريقة أسهل عبر زيارات يقوم بها المعلم إلى منازل تلك الأسر شريطة أن يكون المعلم موهلا ومدربا على مواجهة هكذا مشاكل، ولعل جنب اهتمام التلامذة وإشباع حاجاتهم أفضل الطرق وأقصرها للوصول إلى المناسب. إن زيارة المنزل تعطي المعلم فرصة للتعرف على الظروف

Noris Haring and Linda McCormick. " The Exceptional Child ". Macmillan College publishing Company. Inc. 1994, Chapter Four.

وهناك أسر لا ترغب في زيارة المعلم وتعتقد انه يساتي مسن أجل تحقيق كسب مادي ــ وهذا يعني شك في النوايا كونهم يعتقسدون، أحيانـــاً ـــ أن المعلم ما جاء ليزورهم إلاّ لمجرد الشكوى مـــن ولدهــم لا رغبــة فـــي المساعدة.

من هنا ضرورة تجنب للمعلم دور المرشد الواعظ بالإضافة إلى عـدم إظهار التألف والاشمئزاز أو ضيق الصدر.

الإفراط في العتاية والرعاية الزائدة

قد يحدث أن يواجه المعلم أطفالاً ضمن أسر مفرطة في الرعاية الزائدة مما يجعلهم غير قادرين على فهم نفسهم بشكل حقيقي وواقعي. هــــذا الإفراط في العناية يجعل الطفل إتكالياً يعتمد على الأخرين عوض الاعتماد على نفسه.

من هنا ضرورة بذل جهد خاص من قبل المعلم لمساعدة التلميــذ بحيث يُفهمه بأن المديح في غير محله أمر لا لزوم له وانه لن يُمـــدح علـــى عمل أهمل فيه.

ومن الجدير ذكره بأنه كلما لجأ المعلم إلى جمسع أكبر قسدر مسن المعلومات عن خلفية الطفل النفسية والعاطفية والاجتماعية استطاع تشخيص المعرفف أو المواقف التي تستدعى تدخلاً مباشراً أو غير مباشر. إن من شسان التعرف هذا أن تزداد الصداقة وتتعمق، مما يساعد المعلم في التعرف علــــــى كينية التكيُّف العام للتلميذ وللأسرة على وجه العموم.

المشكلات المدرسية وأثرها على بطيء التعلم

ليست المشكلات المدرسية بأثلَّ تأثيراً على الطفل بطيء التعلم إذ أن المدرسة تلعب دوراً مكملاً المنزل، لأن المشكلات التي تنشأ عـــن الموقــف المدرسي تؤثر بشكل مباشر على سلوك الطفل ومسلكه.

وتزداد هذه المشكلة كلما كان الطفل منطوياً، خاصة بطيء التعلّم، لأن حالة الانطواء هذه تجعله مفتتراً إلى الأصدقاء والأصحاب والزمالاء، فهو يبدو غربياً بينهم يعيش وحيداً في ساحة اللعب وكذلك داخل الصف.

إن عدم اختلاط هذا الطفل مع رفاقه يجعله انعزالياً يؤثر الوحدة على الاختلاط. فهو عادة ما لا بشارك في الألعاب الجماعية ولا في النشاطات المختلفة، وإذا شارك فيجسمه لا بعقله. لذلك قلما يختاره زملاؤه كعضو في لجنة أو جماعة إلا إذا لم يجدوا غيره. وإذا شارك فعادة ما يكون صامتاً خلال المناقشات الاجتماعية.

هذا ويصاحب حالة الانطواء هذه خجلاً شعيداً بسبب إهمال الأخريسن له وعدم مصادقتهم له.

وعادة ما تظهر علاتم الانطواء في وجهه ومسلكه منا يجعله سسهل الاكتشاف من قبل معلمه الذي يُفترض أن يتيح له الفسرص اللازمة القيسام بنشاط تعويضي يمكنه القيام به كتشفيل التلفزيون، أو العناية بتنظيسم غرفسة الدرس. أما إشراكه في التمثيل أو نواحي النشاط التي يمكن أن تجرح كرامته فامر غير مستحب وبالتالي يُفترض في المعلم أن لا يشركه في ذلك.

ويجب أن لا يقتصر متابعة هذا التلميذ داخــــل الصــف والمدرســة فحسب بل خارجها أيضاً كالتأكد من إنتمائه إلى ناد معين أو حبه المتنزء فـــي الحى أو الحديقة المجاورة، أو عضواً في جمعية الكشافة، والصليب الأحمـــر أو الهلال الأحمر، وغير ها من الجمعيات والمؤسسات النَّسي تسهتم ببنساء الشخصية وتكوينها (¹).

فليس هناك أقدر من المعلم على دفع هذا التلميذ الخجول والمنطـــوى إلى المشاركة الإبجابية داخل المدرسة وخارجها بحيث يجعله قــــــادراً علـــى التكيّف مع ما يوجد في البيئة التي يعيش فيها.

وهنا نطرح السؤال التالي:

هل يُعزَى الانطواء والخجل عند الطفل بطيء التعلّم على الإحســــاس بالنقص وعدم الأمن؟؟

لا شك في ذلك، ولعل من الأسباب الكامنة وراء هذا الشـــعور هـو الفشل المتكرر الذي يقابله الطفل في سنواته الأولى، بالإضافة إلـــى مواقــن الإحباط والإهمال التي عاشها مع أهله ومعلميه وزمائه، كل هذا يقنع التأميـذ بأنه سيفشل في كل تجربة جديدة، لذلك يتجنــب مثــل هــذه الخــبرات فـــي المستقبل.

ويبدو عدم الأمن فيما يتبعه التلميذ من أساليب تعويضية كالمنرور مثلاً أو المضايقة المستمرة لزملاته في المدرسة وكذلك للمعلمين، بالإضافة إلى التدمير المتعمد لممتلكات الغير، وكثرة النقد اللاذع للأخرين والتهريج، وارتداء الملابس الشاذة وما شابه ذلك، كل هذه الأعمال محساولات لجذب الانتباء وتأكيد أهميته كفرد له اعتباره وكيانه.

ومن الجدير ذكره أن التلميذ عندما يلجأ إلى هذا النوع من التصــرف والسلوك فإنما يفعله دون وعي منه بالدواقع الحقيقية لما يفعله، وقليل منـــهم يتعمد هذا السلوك وبعضهم يمارسه بشكل متكرر حتى يصبح عادة متأصلــــة فيهم.

⁽أ) فلروق الروسان. "ميكولوجية الأطفال غير العلايين". صان: جمعية عمـــال المطــابع التعاونية، 1989، ص ص 126 ـــ 127.

وقد يدهشنا أن نعرف أنه لا يوجد شيء يسعد التلميذ بطسيء التعلم أكثر من قدرته على مضايقة المعلم ليس لأنه يكرهه ولكن لأن المعلم بالنسبة إليه رمزاً للسلطة وعادة ما يكرن المعلّم هدفاً بديلاً لكسل النساس والسهينات والمؤسسات التي عانى منها قبل دخوله المدرسة.

لذلك لا عجب إذا وجدنا أن استجابات هذا التلمي في الدعوة المعلم للتعاون غير مشجعة ويسودها طابع العنف، فقد يبالغ هذا التلميذ في عنابت ب بغرفة التجهيزات فيحرم زملاؤه من التمتع بها، بل اته قد يزيد من سيطرته إذا سمح له أن يقود الألعاب ونواحي النشاط الأخرى.

وقد يلجأ إلى بعض الألفاظ النابية في التعبير عن النشاط أو الميسول والمشاعر التي عادة ما تكون منافية لتلك التي يجب أن تناقش أمام المعلم أو التلامذة.

وعلى الرغم من كل هذا فعلى المعلم أن بعتف ظ بثبات وصدره ورباطة جائمه ويعطيه الوقت الكافي حتى يتمكن مسن التخلص مسن هذه العادات السيئة، وعليه أن يعطيه قدراً من الاهتمام والسلطة لإقناعه بأهميت. وقيمته ولكن ليس على حساب الأخرين.

وهنا نفترض وجود أخصائيين آخريـــن يـاخذون زمـــام المبـــادرة كالطبيب النفسي أو الأخصائي النفسي كي يساعدوا المعلم في مواجهــة هـــذه المشكلات التي يعاني منها هذا التلميذ وحتى لا يكون كل هذا حملاً تقيلاً على كالهل المعلم الذي ليس بوسعه أن يقوم مقام الجميع في حل هذه المشكلات.

حالات ومشكلات وحلول

سوف نستعرض في هذا القصل للقارئ الكريم مجموعة من الصالات والمشكلات مقرونة بحلول مناسبة، أملين أن تكون خبرتنا للعسلاج النفسي لمشكلات الأطفال مثالاً يمكن الاحتذاء بعد كلما دعت الحاجسة وعند الضرورة. وبحق وبكل تواضع نضع بين يدي القارئ هذه المجموعسة مسن الحالات هادفين إلى إلقاء الضوء الكافي لبعض المفاهيم الخاطئة حول طبيعة الحالات والمشكلات للطفل وكيفية علاجها.

وسوف نتطرق إلى مجموعة من الحالات كما وردت فـــي المرجــع الماخوذ منه وهي(1):

أ _ صعوبات مدرسية.

ب ــ حالة الاكتتاب،

جـ _ الخجل والإنعز ال.

د _ التخلف الدراسي للطفل الذكي.

ولكن قبل الولوج في الموضوع والتطرق إليه مباشرة لا بد لنا مسسن التحدث عن المخاوف المدرسية وما تعنيه بالنسبة للمعلم والأسسرة والتلميذ. نعم إن المخاوف المدرسية مشكلة رئيسية من المشاكل التي تواجسه الأسسرة

⁽أ) عبد السئار ابراهيم، وحبد العزيز عبد الله الدخيل ورضوى ابراهيم. "العلاج السلوكي للطفل"، عالم الممودة، كانون الأول، 1993، ص ص 171 ، 172.

وتزعجها لا بل ترهقها. لذلك نرى من الضرورة والحالــــة هــذه أن نذكــر مجموعة من القواعد والمرتكزات التي لا بُد منها كطريقة أو طـــرق لعـــلاج هذا الخرف أو المخارف. هذه القواعد والمرتكزات هي:

أ ـ على الأسرة أن تقيم علاقة جيدة مع المدرسة، وكذلك مع طبيب الأسرة أو المدرسة لتمكن من تشخيص حالة الخوف في وقست مُبكر قبل فوات الأوان.

ب ـ عدم التركيز على الشكاوى الجسعية والمرضية. فمشلاً عدم لمس جبهة الطفل لتفحص حرارته صباح كل يوم على أن نلجاً إلى هذا فقط عندما نتأكد من سلامة حالته الصحية.

جـــدوء الآباء إلى إثناع الطفل بكل الوسائل لا بل إرغامه علـى الذهاب إلى المدرسة لأنهم في ذلك سيماعدون الطفل في التغلب على مخاوفه المدرسية، لأن غيابه عن المدرسة هو الذي سيجمل مخاوفه المدرسية تــزداد وتكبر.

د ــ القيام بمجموعة من اللقاءات مع الآباء لتدريبهم وتشجيعهم علـــي
 تدريب الطفل للتخلص من مخاوفه المدرسية. ويتم ذلك عـــن طريـــق ذكـــر
 الأمور الإيجابية المتعلقة بالمدرسة والابتعاد عن الأمور السلبية ذات العلائـــة
 بالموضوع ذاته.

الحالة الأولى: الصعوبات المدرسية

"سميرة" طفلة عمرها ست سنوات في الصف الأول الابتدائي. وكان هناك اهتمام ملحوظ من قبل أسرتها لمعرفة مدى تمكنها من الدراسة وخاصمة بالنسبة لباقي زميلاتها في الصف وذلك بسبب صعوبات في تعلم القراءة والكتابة والتشتت السريع وعدم التركيز.

عندما رأيناها للمرة الأولى كانت على قـــدر كبــير مـــن الإيجابيــة والنشاط، ولم تبدر منها أي دلائل مرضية خطيرة. فهي تســــتجيب للأســئلة بطريقة ملائمة وتعرف ما حولها جيداً. إلاّ أنه بدر منها بعض العلاسات الدالة على التشتت السريع في الانتباء وعدم التركيز خاصة على الأشسياء ذات التفاصيل الدقيقة. هذا وقد طُبق على سميرة الاختبارات التالية:

أ — اختبار "كولومبيا" Colombia Test للنضيج العقلي لتقدير مستوى الذكاء.

ب ــ اختبار تذكر الأشكال Memory's Ability Test.

ج ــ اختبار "فاينلاند" Fineland Test للنضع والذكاء الاجتماعي.

د ــ اختبار "بندر جشطالت" Bander Gestalt Test للمساندة لاستبعاد
 دور العوامل العضوية في الصعوبات التي تعانيها الطفلة.

(1)جوانب القوة وهي:

- نضج اجتماعي واضح.

ــ ميل للمبادرة والقيادة.

_ خلو من التشخيص السيكاتري (ليست عصابية وليست متخلفة).

_ بيئة أسرية ذات مستوى ثقافي وتعليمسي جيسد وتشدجع النجاح الأكاديمي.

_ اهتمام أسري واضبح خاصة من قيسل الأم التسي واكبست خطسة التدريب بحكم عملها كمعلمة.

⁽²⁾ مرجع سابق، ص ص 196 ــ 197.

(2) جوانب الضعف أو المشكلة وهي:

ــ تشتت وضعف في الانتباه خاصة للنشاطات التي تتطلب التركيز. فهي لا تُكمل ما تبدأه ولا تهتم أحياناً بالتعليمات وتتحايل حتى تبتعد عــن أداء الأعمال. ويرجع السبب في ذلك إلى القلق أو الخرف من القشل. فخوفها مــن أداء العمل بشكل ناجح يدفعها إلى تجنب التعامل مع العمل الأصلي خوفاً مــن التوتر النفسي.

 صعوبة في تحمل الإحباط. فهي نتيجة لذلك تتنقل "سميرة" من موضوع إلى آخر وتتدفع لإعطاء إجابات قبل أن تعطيها حقها من التفكير.

الحلول العلاجية

حتى يتم علاج "سميرة" في مواجهة تخلفها الدراسي كان لا بُـــد مـــن وضع خطة علاجية ذات إتجاهات ثلاثة وهي:

خطة باتجاه التعلم والتعليم.

2 ــ خطة باتجاه التركيز على الانتباه وتقوية الدافع الدراسي.

3 - خطة باتجاه تحمّل الإحباط في مواجهة الصيعاب.

الخطة الأولى: ويتم تتفيذها عبر القنوات التالية:

إيجاد جدول مُعد باتقان من أجــل القيــام بالواجبــات، واللعــب،
 والنشاطات المنزلية. كل هذا يُقترض تتفيذه بعد العودة من المدرسة. ويجــب
 أن لا ننسى وقت مشاهدة التلفزيون وسوى ذلك من الأمور.

ـــ التركيز على حل المشكلات بشكل منفرد وكل على حدة في كــــل مرة عوضاً عن محاولة حل المشكلات جميعها مرة واحدة. ولناخذ مثلاً علـــى ذلك صعوبة القراءة مثلا لا يمكن حلها مرة واحدة بل اللجوء إلى تجزئة هذه الصعوبة فهناك الحروف والكلمات والجمل، لذا يلزم العمل خطـــوة خطــوة فمرة نركز على الحروف وتارة على الكلمات وأخرى على الجمل وهكذا...

ـــ يُقترض أن يكون المكان مناسباً للدراسة فالهدوء والإضــــاءة مـــن الأمور المفترض توافرها حتى يتم العلاج ضمن المكان المقصود.

_ وبما أن "سميرة" تحب التواجد مع الآخرين لذلك نقترح أن يكــون عملها ثنائياً فمرة مع الأم وأخرى مع الأب من أجل التشجيع والتنظيم بحيــث تحس باهتمام الأسرة بها ومتابعة العمل معها.

_ يُفتر ض أن تُعطى مسائل يمكن حلَّها حتى تَسذوق طعهم النجاح ومتى فعلت كان هذا حافز أ المرزيد من مواجهة المسائل الأكثر صعوبة. وهنا يلزم التشديد على عدم إعطائها مسالة على درجة مسن الصعوبة بحيث لا تستطيع حلها مما يشكل عائقاً وإحباطاً.

ــــ التذكير بأن التشويق للتعلّم أمر في غاية الأهمية، فــــانت بوســـعك أخذ الحصــان إلى بركة المـاء ولكنك لا تستطيع إجباره على الشرب.

ـــ تشجيع وإطراء "سميرة" كلما قامت بعمل سواء حققت نجاحاً أم لــم تحقق.

الخطة الثانية: ويتم تتفيذها عبر القنوات التالية:

ـــ تأمين ما يلزم من أدوات وتجهيزات مدرسية (مســـطرة، كتـــاب، قلم...).

_ كتب مبسطة لتعليم القراءة.

نجوم الصقة بالوان مختلفة.

_ دفتر مكافأت.

ــ مقص وتلوين.

... هدايا صغيرة (مفاجآت) مخبأة في مكان لا يمكن الوصـــول إلبـــه (شوكو لا... ماكو لات...).

ــ لوح ذو عدّاد.

الخطة الثالثة: ويتم تتفيذها عبر القنوات التالية:

_ التخطيط أمر ضروري، لذا يجب عدم البدء بأي نشاط دون خطــة مسبقة حتى نتعلم العمل من خلال جدول مُعدِ لذلك.

 لا تلجأ إلى المديح والتشجيع الزائد عند اللزوم فهذا من شـــانه أن يؤدي إلى عكس ما تريد الوصول إليه اللهم عند الضـــرورة وكلمــا دعــت الحاجة.

_ أن لا يتنصر النشاط اليومي على النواحي الدراسية بـــل يتعداهــا إلى النواحي غير الدراسية. وعلينا أن نختار النشاط الذي يمكــن القيـــام بـــه وتحقيق النجاح من خلاله. عدا الدرس مئـــلاً غســـل الصحـــــون، تتظيــف الطاولة، تتسيق الزهور ...

_ إفساح وإيجاد الوقت الكافي (نصف ساعة أو أكثر) بشكل يومــــى يتم خلالها الانفراد مع أحد الوالدين على أن تترك لها الحرية في التصــــرف وملء هذا الوقت حسبما يرضى حاجاتها ورغباتها.

إذا بدأت بعمل ما فيجب تشجيعها على إنهائه ولو كان صعب
 لأنه في تعليق الأمور وعدم الانتهاء منها من شأنه إشارة القلق. وعلى
 العكس ففي إنجازها فخر واعتزاز.

ـــ التخطيط أمر هام يجب التشجيع عليه والمشاركة فيه حتى تُثمـــــر لأنه من الأمور الهامة في تنظيم الفكر والعمل.

_ فترات الراحة ضرورية بين كل نشاط أو عمل.

- لا تقارنوا عملها بعمل أخوتها أو أخواتها أو زميلاتها.

- الاتصال بالمعلمين والمعلمات كلما دعت الحاجة وعند الضرورة.

وبعد تطبيق هذه الخطة برمتها سوف تتمكن "سميرة" وأســرتها مــن تجاوز المشكلة وتصل بالسنينة إلى الشاطئ الأمين.

الحالة الثانية: الاعتناب

لا يصيب الاكتتاب الراشدين البالفين فقط ولكنه يصيب الأطفال أيضاً ولو على نطاق أضيق. ويظهر الاكتتاب عند الأطفال معزوجاً بشمور معزوج بالحزن والعجز والذنب والشعور بالنقص. مما يؤشر بدوره علمى التحصيل المعرسي خاصة في مجالي التركيز والانتباه، مما يقسوده إلمى المياس. وقد ارتبط الإكتاب طبياً ونفسياً بالأرق، وانغفاض مستوى الأداء، والنشاط المعنزلي والمعرسي، وضعف في الذاكرة والانعزال.

وإليكم مثالاً على هذه الحالة:

"سمير" طفل في العاشرة من عمره، يعاني اكتناباً حساداً أدى السي حجزه في المستشفى بسيب محاولته الانتحار. ذكاوه متوسط، تصييه نوبسات من الغضب والعنف أحياناً.

الخطة العلاجية: ويتم إنجازها عبر القنوات التالية (د):

_ تعديل الأوضاع البدنية "لسمير" بحيث تصبح ملائمة. كان يُطلـــب منه أن يكف عن الأوضاع البدنية غير العلائمة (تفطية وجهه...).

⁽³⁾ مرجع سابق، ص ص 209 ــ 210.

_ تبادل النظر مع الأخرين عبر النظر فــــــى وجــــه المتكلـــم معــــه والمثابرة عليه.

_ تدريبه على النطق بثقة وبصوت عال والإجابة عن الأسنلة بشكل غير موجز (جملة عوضاً عن كلمة).

ومن الجدير ذكره أن الخطة العلاجية المذكورة أعسلاه تمت عسر عشرين جلسة كل واحدة منها عشرين دقيقة. وفي كل جلسة كسان المعالج يدرب الطفل على أداء معين أو محاكاة لجوانب معينة مرغوب فيها ومن شم متابعتها عدة مرات حتى الوصول إلى إتمام السلوك الجديد المفسترض أداؤه. وكان يلجأ المعالج إلى تشجيع الطفل وإطرائه كلما قام بساداء جيد، كمسايصحح له استجاباته الخاطئة عند الضرورة. وقد لجأ المعالج إلسى المكافاة (حلوى حشروبات) عند تنفيذ الطفل أهداف الجلسة.

الحالة الثالثة: الخجل والانعزال

وإليكم الحادثة التالية كمثال على هذه الحالة:

"سامى" ولد عمره أربعة عشر عاماً ذهب إلى إحدى العيادات النفسية في إحدى المستشفيات مع والديه. وبعد إجراء المقابلة معهم تبين أن "سامى" يعاني من إنطواء شديد على الذات بحيث تكاد تكون علاقات الاجتماعية معدومة فلا أصدقاء ولا أصحاب. يجلس فسترات طويلة منفرداً بحجة الاستماع للموسيقى، أو لتسجيلات دينية. لا بل اقتصرت علاقاته الاجتماعية مع الأهل والأكارب على ما هو ضروري فقط.

ولمنا أخضع لأحد الاختبارات الشخصية تبين أنه يعانى درجة عاليـــة من القلق العصابى الذي يودي إلى العجز واليـــامر. أمـــا قدراتــــه المعرفيـــة والاستيعابية والذاكرة فكانت متبولة. لذلك تبين ان "سامي" يعاني من قصــــور في العلاقات الاجتماعية.

الخطة العلاجية: ويتم إنجاز ها عبر القنوات التالية:

ـــ تدريب سامي على إلقاء الأسئلة العادية والمكثفة عــــن موضـــوع معيّن.

_ محاولة التعليق عن ما يسمع من موضوع أو قصة بشكل موافق. أو غير موافق.

الاحتكاك البصرى الملائم.

_ تشجيعه على الاهتمام بالناس عبر علاقات ودية.

لقد تم تدريب "سامي" على هذه الأمور مدة تزيد على الخمسة عشــــر أسبوعاً عبر عشرين جلسة كل واحدة مدتها أربعين دقيقة.

وقد ترافقت هذه التدريبات مع مجموعة مـــــن الأســــاليب الســـلوكية التالية:

تدریب العضلات علی الاسترخاء.

_ تقليد المعالج عبر الآيام بسلوك شبيه بسلوكه. كتقليده فـــي عمليـــة الاحتكاك البصري.

التيام بعمليات معينة خارج العيادة كالقاء التحية على بعسض
 الزملاء والدخول معهم في حوار معين، أو التيام باتصالات هاتفية.

وقد تمّ لفت نظر "سامي" إلى أن حقائق الحياة ليست كما تبـــدو لـــه. فمثلاً ، ألا يعني التدين التخلي عن السعادة الشخصية، كما أن تحقيق التفـــوق والنجاح لا يعني الانزواء وتجنب الناس.

هذا وقد لجأ المعالج إلى تحقيق هدف واحد في جلســـة واحــدة كـــي يسهل الوصول إلى نتيجة مرضية. فإذا كان الهدف هو التدريب علــــى إلقـــاء الأسئلة قند كان الطفل يُدرب في كل جلسة علــــى تتميــة أحــد الجـــــوانب المرتبطة بمهارة إلقاء الأسئلة.

أما عن التقدم في العلاج فقد كان التحسن ملحوظاً ومستمراً طيلة مدة الأربعة أشهر. ولما سنل الوالدان عن مدى التحسن الذي أحرزه ابنهما أجابا المنح تقدماً ملموساً في مجال العلاقات الاجتماعية وأبدى مرونة في هسذا المجال. ولم تمض مدة طويلة حتى استطاع سامي" أن ينتقل نقلة نوعية نحو الاختل بحيث أصبح قلق الوالدين طفيقاً ولم يعد ذلك مشكلة بعد ذلك.

الحالة الرابعة: الطفل الذكي المتخلّف في دراسته

هناك بعض الحالات من مشكلات التعلم والتخلّف الدراسي ترجع إلى التخلف العقلي وانخفاض مستوى الذكاء. ولكن هناك أيضاً مشكلات مسن التخلف الدراسي والتعلم ترجع إلى أخطاء في التربية التسي تشكل عائقاً للنجاح. وهذا ما يمكن تسميته "الطفل الذكي المتخلف في دراسته". لذلك فان عوامل مختلفة يجب أخذها بعين الاعتبار عندما تبدو حالمة مسن التخلف الدراسي عند الطفل الذكي. هذه العوامل ضرورية للأخذ بها في مجال العلاج السلوكي وهي:

ـــ ضدورة النركيز على النجاحات التي يحققها الطفل عوضــــــأ عــــن التركيز على الفشل مهما كان أمر النجاح فيها ضئيلاً لأنه لا شيء يدعو الِــــى النجاح مثل النجاح ولا شيء يدعو إلى الفشل مثل الفشل.

جعل عملية التعليم عملية يسعى التلميذ من خلالسها إلى تحتيق
 الرغبة فيها بحيث تُدخل السرور إلى قلبه حتى يُقبل عليها إقبال الظمآن على
 الماء القراح.

— كن عملياً قدر ما تستطيع عير تقديم نماذج من النجاح الأشــخاص حققوا إنجازاً معيناً أو نجاحاً هاماً في ميدان من الميادين بحيث يفــــدو هــذا الشخص قدوة يسعى التلميذ إلى تحقيقها.

وإليكم الحالة التالية كنموذج لما سبق ذكره:

"كريم" طفل في الحادية عشرة من عمره، مسبب كاتساً وانســزعاجاً لوالديه خاصة بعد رسوبه في المدرسة. ومما زاد الأمر سوءاً عدم اكــــــزاث "كريم" لهذا الرسوب علماً بأنه كان ناجحاً في السنتين السابتتين، لكن تدهـــوراً حصل بعد ذلك بشكل تدريجي.

ومن الجدير ذكره أن مستوى الذكاء عنده كان فوق الوسط وأنه لـــم تكن عنده دلائل على أية مشكلة عقلية تعيق نجاحه. بالإضافة إلى أن معلميــه أيدرا هذه النتائج وأشادوا بإمكاناته العقلية لكنهم قالوا أنـــه مــهمل فــي أداء واجباته المدرسية داخل المدرسة وفي المنزل مما زاد الأمر ســـوءاً وشــكل تدهرراً واضحاً في أدانه المدرسي، ولقد نصح معلموه الاستعانة بعيادة نفسـية حيث ساهمت هذه العيادة بإعطاء نصيحتين الثنين وهما:

النصيحة الأولى: وتدور حول خلق دافع قوي للدراسة عبر مساهمة الوالدين بالإشراف على متابعة دروسه وأعماله المنزلية لله الأنهما كما يبدو لم يهتما بهذا الجانب وبكلمة أخرى كان كريم بلجأ إلى القول في كسل مسرة يسأله أبراه عن إنجاز واجباته المدرسية (وقليلاً ما كانوا يفعلون) بأنه أتم ذلك على أفضل وجه دون التأكد من قوله. ولما عرف والداه بسالأمر بعد ذلك غضبا غضبا شديداً وطلبا منه أن بلازم غرفته أمدة ساعتين كسان يقضيهما في قراءة قصص تافهة. لكن التقارير المدرسية استمرت في تسأييد المقولة. ذاتها من أنه لا يقوم بأداء واجباته.

وهنا تدخلت العيادة النفسية مقترحة على الوالدين ما يلى:

ا ضرورة تحديد المشكلة وهي "فقدان الدافع للعمل" وهذا ما أهملــه الوالدان طيلة المدة الماضية فلم يشرفا على القيـــام بواجباتـــه والتــــاك. مـــن إنجازها عبر طريقة مشوقة مقرونة بالمكافأة التدريجية.

ب — إن وضع الطفل "كريم" في غرفته لتمضية ساعتين كعقوبة دون النظر إلى ما في هذه الغرفة من ألعاب مختلفة يمكنه اللجوء إليها بسدل الانصراف إلى أداء واجباته المدرسية كما يجب، فكان هذا سبباً عائقاً في أداء واجباته المنزلية. ولذلك نصحت العيادة بنقله من غرفته إلى مكان أخسر حيث لا توجد هذه اللواهي — غرفة الطعام — ومكنت الوالدين مسن مراقبة طظهما.

جــ ــ لجأ الوالدان إلى مكافأة الطفل في كل مرة ينجز فيها نجاحـــــأ
 صغيراً كحافز للتعلم.

 د _ زیادة الوقت تدریجیاً. بحیث لا ینتقل الطفل من عدم الاهتمام بواجباته إلى الاهتمام بها تماماً، لأن من شأن هذا أن یجعلــــه قـــادراً علــــی التکیف مع هذا التدرع.

هـ ... مدح الطفل وتشجيعه كلما دعت الحاجة وعند الضرورة.

 و __ يُفترض أن تكون المكافأة فوريّـــة، أطعمــة لذيـــذة، مشــاهدة تلفزيون، اللعب خارج المنزل.

ز ـــ ضرورة المتابعة والمثابرة على الإشراف على مدى تقدمه عــبر تغييمه المستمر.

النصيحة الثانية: وتدور حول كيفية التغلّب على المشكلات السلوكية عبر مساهمة كلاً من المعلمة والوالدين لعمل ما يلى:

أ - تحديد المشكلة وقد تبين أنها ذات شقين:

ــ إهمال في أداء الغروض والواجبات المدرسية.

ــــ كثرة الحركة وعدم الانصباط مقرونة بتعليقات غير ملائمة. وكـــان يفعل هذا من أجل لفت الانتباء إليه.

ب _ البحث عن حل للمشكلة

فقد تركزت على التقليل من المكافأت التي يحصـــل عليــها بمــبب
سلوكه المشاغب، أي بالتقليل من الاثتباء الإيجابي والسلبي الذي يحصل عليــه
من زملائه ومعامته (كان زملاوه يضحكون عندما يرمي نكتة في حين كــلنت
المعلمة ترد على ذلك بسلبية). كذلك التركيز على زيادة الحوافـــز ومكافأتــه
على السلوك الملائم، ولقد أتفق على أن السلوك الملائم هو العمل على إنــهاء
واجباته المدرسية وعدم تأجيلها حتى العودة إلى البيت.

كذلك أتفق على أن يتم إبعاده عن الصف خمس دقائق عندما يصدر عنه سلوك غير مقبول. و هكذا تمّ إبعاده عن التدعيمات التي كان يحصل عليها داخل الصف من قبل زملاته (الضحك مثلاً) وفي حال تكرار الساوك لنسه مرة أخرى كان يُستبعد عن الصف من جديد لمدة مضاعفة. ولقد شكل إبعاده عن الصف نصف الحل، لكن النصف الثاني منه كان يتم عبر تعليمه على السلوك الملاتم عمله داخل الصف.

جــ ــ المكافأة

وكانت تنطوي على إثابته في كل مرة يبقى ملازماً مكانه وهو يدوي واجباته المدرسية. وكانت هذه الإثابه عبارة عن نقاط أو نجموم تُعطى لمه يومياً كلما أدى عملاً إيجابياً. وفي الوقت ذاته كان البيت على إطماع بكل هذه المكافأت في المدرسة بحيث يمتدح الوالدان السلوك الذي قام به كريسم! في المدرسة مشيدين بالانجازات من نجوم منقاط...

د ــ المتابعة والتقييم

كان لا بُد من المتابعة لتحقيق أفضل النتائج لأنه لا شيء أفعل وأثبت وافضل من متابعة العمل لأنها السبيل الوحيد للحصول على النتيجية المتوخاة. كما لا ننسى أهمية تقييم هذه المتابعة من أجل معرفة جدوى وأهمية رصحة ما يقوم به الوالدان والمعلمة.

و هكذا حققت هذه العملية العلاجية عبر الوالدين والمعلمــــة نتائجـــها وغدا كريم مزوداً بالدافع منصرفاً إلى أداء واجباته مما أدخل السرور الــــى قلبه وهذا ما أثلج صدر والديه ومعلمته.

كيفية إتقان عملية التعلم

لا بُد لدارس علم النفس التربوي من التعرّف على سبب نجاح بعـض التلامذة في التعلّم وإخفاق بعضهم الآخر في المجال ذاتـــــ بالإضافـــة إلــــى مساعدتهم في تذليل الصعوبات التعليمية لا بل وفي طرق علاجها.

هذا هو في رأينا المنطق النربوي لجميع العاملين في الميدان النربوي التعليمي الذي هو في حد ذاته المرونة المطلوبة للتعلَّم والنطور.

إلاً أن إزالة هذه العقبات من أمام المتعلم ليس سهلاً خاصـــــة فـــي ضوء معتقداتنا وممارساتنا الروتينية السائدة نظــراً لتعقــد ســـلوك الإنســـان وضعف معرفتنا العلمية بأحواله على الرغم ممّا درسه وطوره علــــم النفــس التربوي من مفاهيم مثل!!!

... الفروق الغردية، النض...ج، التعلُّم، التفكير، الدافعيــة، النمــو الإجتماعي.

لكن هذه المفاهيم ظلت غير واضحة ولا منتظمة في نموذج متكــــامل كي تستطيع تفسير عملية التعلم المدرمسي.

لذلك وجدنا من الضروري الاضطــــلاع علـــى أحــدث التطـــورات التربوية التي انتظمت في نماذج متعدة عالجت تطور عملية التعلم والتعليم.

⁽¹⁾ أحمد الصيداوي. كابلية التعلُّم". بيروت: معيد الاتماء العربي، 1986، ص 179.

نموذج المهمة التعلُّمية

"عندما يحقق المرء تقدماً في مجال معين يكون قد حقق تعلماً".

إن أهم خاصية لهذا النعوذج بأنه حاول تحديد أكبر عدد ممكن مسن المفاهيم والمتغير ات بشكل سمح بقياسها على أساس الوقت. وبكلمــة أخــرى يمكن للمتعلم أن ينجح في تعلِّم عملية معينة بعقدار ما يصرف مـــن الوقــت اللازم لتعلمها. وهذا يعني استغلال الوقت تماماً في تحقيق التعلَّم المطلبوب لكنه لا يعني أبداً الوقت المنقضي، وهذا ما جعل العالم المنكور يتحدث عــن العوامل الذي تقودنا إلى عملية التعلَّم.

فهناك عامل القدرة المغروض تواجده لصرف الوقت اللازم للتعلُّم، وهي تعني الوقت اللازم للتعلُّم، وهي تعني الوقت الذي يحتاجه التلميذ ليتعلم مهمة من المهمات ضمن أفضل الظروف الممكنة. ومن الجدير نكره أن القدرة مرتبطه ازتباطها مباشهراً بالمهمة التي يقصد المتعلم تعلمها والمقصود هنا التعلم السابق. فالتلميذ الهذي حقق تقدماً واضحاً في إتقان مهمة تعلمية في وقت سابق لا يحتاج إلى وقست طويل لإنجاز عملية التعلم.

وهناك عامل آخر وهو "القدرة على فهم عملية التعليم". وترتبط هـــذه القدرة بطريقة التعليم. إذ لا بُد لكل تلميذ من أن يفهم طبيعة المهمة التي ينوي تعلمها وعبر أية طريقة يمكن فهمها واستيعابها وإلاّ انتفى الفـــوض المنـــوي تحقيقه.

وهناك عامل ثالث وهو "توعية التعليم". وهذا العامل مرتبط مباشرة بالمعلم الذي يقوم بتنظيم المهمات التعليمية وجعلها في متناول التلامذة حتـــى

John Carrol. "On scientific Basis of Ability Testing". American Psychologist, (2) 36110, Oct 1981, p.p. 1012 – 1020.

يتمكنوا من الإقبال عليها برغبة وشوق. ولمل في طليعسة هذه المتطلبات توفير القدرة للتلامذة على فهم عملية التعلم. وبكلمة أخرى أن يتكيف المعلسم في تعليمه مع خصائص المتعلم ومع حاجاته الشخصية. ولا يقتصسر هذا العامل على المعلم فحصب بل يشمل وسائل التعليم وطرقه وأدواته.

أما العامل الزابع فهو "قرصة التعلّم" وتعنى إفساح المجال الكافي لتعلّم مهمة من مهمات التعلّم. إن عدم إعطاء الوقت الكافي للتعلم يسبب نتصاً في هذا المجال مما يؤدي إلى اللامبالاة وبالتالي إلى الإعاقة في التعلّم.

- إقدام المتعلم على استعمال الوقت اللازم للتعلم بر غبة.
 - _ أن يكون المتعلم صبوراً خلال إنجاز عملية التعلم.
 - أن لا يستسلم اليأس والإحباط في حال حصوله.

> الوقت المصروف فعلاً على التعلَّم درجة التعلَّم - رهن بما يلي ______ الوقت اللازم فعلاً للتعلم

 راغباً في تطبيقه بعد تحويله من نظام نظري إلى نظام عملي فعال. وقال في هذا المجال(١):

أ _ في ظل أوضاع التعليم العادية السائدة في الصغوف، يبدداً كل معلم عمله في مطلع كل عام دراسي مفترضاً أن جهوده التعليمية ستزول إلى أن ثلث التلامذة تقريباً سيتعلمون بشكل كاف مما يعلمهم، وأن ثلثاً آخر منهم سيتعلمون بشكل متوسط أما الثلث الأخير فلن يتمكنوا من إحراز المستوى المطلوب.

وهذا يعني أن ثلث التلامذة المتواجدين في الصفوف يبقى إنجازهم التعليمي دون المستوى المطلوب.

- _ ينال الدرجة الأولى 20% من التلامذة.
- ينال الدرجة الثانية حتى الرابعة 60% من التلامذة.
 - ــ ينال الدرجة الخامسة 20% من التلامذة.
 - وإذا انحرفت النتائج عن هذا النمط ينتابنا القلق.

جـ ـ يترتب على هذا التفكير حصول نتائج سلبية لكل من المعلـم والمتعلم، ففي حين يفترض المعلم أن أقلية محدودة سوف تستوعب ما عليـه أن يعلمه، يفترض المتعلمون خاصة الذين يقعون دون المعسـتوى المطلـوب أنهم غير قادرين على التعلم منا يؤدي إلى الإحباط والفشل.

د _ في الوقت الذي نشدد فيه على أهمي "التعلم الذاتسي" -Self لحديث التعلم الذاتسي تلث Continuos Education نسرى حوالسي تلث التعلم التعلم التعلم.

⁽³⁾ أحمد الصيداري، مرجع سابق، ص 194.

هـ ـ إن مهمة التربية الحقيقية هي إيجاد استراتيجيات تراعيي الغروق الغردية وتساعد في نهاية المطاف على النماء المتكامل للغرد. وهـــذا يعني أن أكثر من 90% من التلامذة يستطيعون إنقان ما يتوجب علينا تعليمهم إياه.

وحتى نحيط بالموضوع من جميع جرانيه نجد أنفسنا وجهاً لوجه أمام عدد من الأسئلة التي هي بحاجة إلى إجابات، ومتى حصل هــذا نكــون قـــد أوفينا موضوع التعلم حقه، وهذه الأسئلة هي التالية:

على من تقع مسؤولية تعلم الطالب أو عدم تعلمه؟

يقول العالم ببلوك Block (أ) أن التعلم الصحيح هو ذاك السذي ينقسل المسؤولية المتعلقة باداء الطالب عن عاتق الطالب نفسه ويضعها على كاهل المدرسة. يجرف هذا القول إلسسى طسرح التمساؤل التسالي: إلى أي حد يجب على المدرسة أن تتحمل هذه المسؤولية؟ وهل يُعفى الطالب من مسؤوليته؟ لقد جرت العادة على وضع المسؤولية على عساتق الطالب نفسه دون المدرسة ودون الأهل. لكن التعلم حسب "بلسوك Block الذي ينترض في المدرسة أن تتحمل المسؤولية الكبرى في هذا المجال، ولكن بعض علماء التربية وعلم النفس جاؤوا بحل توفيقسي بحيث حملوا هذه المسؤولية في بعضها للطالب وفي بعضها الأخر على المدرسة، فقسي حسال المترسة معظم مسؤولية تعلم تلامذتها وإلى حد ما فسي المستوى الثانوي.

⁽⁴⁾ مرجع سابق، ص ص 217 _ 218.

J. Block and L. Anderson. "Mastery Learning in Classroom Instruction". N. Y: (5)
Macmilan. 1975. p. 86.

وحتى في حال توفير هذه الضمانات فمن الصعب أن تكره الطالب على تعلُــم تخصص لا يرغب في تعلمه.

2 - إلى أي حد يُفترض في الطالب أن يتعلم مستقلاً؟

ليس المهم أن يتعلم الطالب شيئاً معيناً بل الأهم كيفية إجراء هذا التعلم. أي أنه يتّن كل مهمة تعلم تالية بوقت أقصر مما صرفه على المهمة السابقة. ويظهر هذا التتاقض في وقت التعلم بشكل واضح لدى بطيئي التعلم، لأنهم صرفوا الوقت الأكبر في تعلم المهمات الأولى. ولكن السوال المطروح: هل يقترض أن يتعلم الطالب بشكل مستقل؟ وهذا ما يجيب عليه بعض علماء النفس والتربية(6) "يجب أن يتعلم الطالب من خلل عمله المدرسي الاعتماد على النفس والاستقلالية".

3 - إلى أي حد يحتفظ الطالب في ذاكرته ما يتعلمه؟

إذا أريد المعاندة كي تأخذ مكانها فلا بد المتعام أن يستبقي كشيراً أو المنطمه في ذاكرته ليس فقط ليستنيد بل ليفيد أيضاً. إذ ما نفع الجهد المبنول المتعام من قبل المعام والمتعام إذا كان النسيان سيد الموقف. و هكذا يشبه المتعام في هذه الحالة بالذي يجهد نفسه دون التمكن من قطف مسار أتعابهم، بينما يستغلهم آخرون لأغراض شتى. وهذا هدو الإتهام الموجه بالضبط إلى الأغراض التعليمية العبائغ في تحجيمها وتصفيرها توصلاً إلسيم مزيد من الدقة كما هي الحال بالنسبة إلى الأغراض السلوكية التسمى تعتبر جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم وفي السلوك المناسب لها، تثير سبيل الممارسة التربوي، وتؤمن بالتالي درجة عالية من الفعائية في النظام التعليمي، فإنها بالمقابل تحجب الاهتمام بالأهداف التربوية الكسبرى وتوقع

Danez Mueller, "Mastery Learning" Teachers College Records, 1976, p.p. (6) 41 - 42.

المتعلم والمعلم في شر مستطير ⁽⁷⁾. فالعملية التعليمية تصبح أقرب ما تك<u>ـــون</u> إلى كونها ميكانيكية مضبوطة تعمل بانتظام و لا يعرف عادة تكامل مجر اهــــا ومرساها.

4 ــ هل يمكن تطبيق التعلم الصحيح ضمن إطار التعليم التقليدي؟ وماذا يحصل للطلاب الموهوبين خلال تطبيقه؟

إن أفضل مجال المتعلم الصحيح كي يأخذ مجراه أن يحصب ضمسن بيئة مدرسية لا تغرض وتنا محدداً لإنجاز مواد التعلم والتعليم. فما دام هنساك فروقات فردية بين المتعلمين فإن الوقت اللازم لإنجاز عملية تعلميات عمينة معينة تتفاوت بين تلميذ وآخر، وبالتالي لا يُغترض في المعلم أن يتوقع منسهم اداء متفالاً في مادة التعليم ذاتها ضمن الوقت الزمني نفسه. وهكذا ضمن مجسال التعلم الصحيح (النموذجي) يمكن للتلامذة الموهوبين أن يتعلموا أكسر. فلسو التعلم المحديد المعالم أن يتعلموا أكسر. فلسو التعلم، لأمكنهم أن يتعلموا أكثر مما هو مقرر الهم مسبقاً ضمس الأهدان المنسودة. وربما تعلموا في بعض الحالات مرتين أو ثلاث مرات أكثر. فسإن المتحديد المسبق لعدد متناه من أغراض التعلم، وتركيز الجهد التعليمي علسي المحديد المسبق لعدد متناه من أغراض التعلم، وتركيز الجهد التعليمي علسي نموذج التعلم النموذجي ينشل في توفير أقصسر حدد من التعلم التلامذة الموهوبين فحسب، بل يجمل ذلك في الواقع أمراً مستحيلاً.

5 ــ هل يجب أن نتحمل نفقات تعلّم بطيئي التعلُّم الإضافية؟

هل نستطيع أن نوصل جميع التلامذة إلى المستوى نفسه مـــن الأداء التربوي؟ هذا يتوقف على مستوى التلامذة بطيئي التعلم. فإذا كان الهدف مــن ذلك أن يدرس هولاء التلامذة أكثر مما يدرسه زملاوهــم العــاديون فقــد لا يتحقق الهدف المطلوب، بل علينا أن نخصص لهم قسماً كبيراً مــن المــوارد

⁽⁷⁾ أحمد الصيداوي، مرجع سابق ص 220.

التعليمية. فهناك المديد من الإجراءات العلاجية التي يمكن تتفيذها ليس فقـــط داخل الصف وإنما خارج الصف أيضا ودون وجود المعلم مثل:

- _ التعليم الخصوصى بواسطة المعلمين.
 - التعليم الخصوصي بواسطة الرفاق.
 - الكتب التعليمية البديلة.
 - _ دفاتر التمارين الخاصة.
 - ــ المواد المبرمجة.
 - ــ الوسائل السمعية ــ البصرية.

كل هذا يتطلب معلما مؤهلا لتعليم هؤلاء التلامذة بشكل يمكنهم مــــن تحقيق أفضى النتائج.

6 - هل يلرم الاكتفاء بالمهارات والمعارف الأساسية؟

لا يوافق العالم "مولر Mueller" (*) على ضرورة جعل جميع الأحداف التربوية أن تكون ذاتها لجميع التلامذة بحيث يتقن التلامذة وحدات التعلم اتقانا كاملا. فهناك ظروف يطلب فيها أن تبلغ درجة التعلم 90% أو 100%، كما هي الحال بالنسبة إلى تعلم المهارات والمعارف الأساسية اللازمة للتعلم اللاحق، أو للنجاح في الحياة. وهذا أمر معقول ولكن العديد من وحدات التعلم ليست كذلك.

فعلى الصعيد الابتدائي لا سيما الســـنوات الأولـــي فيـــه، يبــدو أن الأخراض التعليمية تشمل في معظمها المهارات الأساسية الضرورية لما يلــي من تعلم، أو للنجاح في الحياة. ولكن حتى على المستوى الابتدائـــــي يتمنـــي "موار Mueller" على المعلمين أن يتعدوا في تعليمهم المهارات والمعـــارف.

⁽⁸⁾

أما على الصعيد الأعلى (الجامعي) فيصبح التفريق بين الأهسداف التعليميــــة التي تؤلف "مهارات أساسية" والأهداف التـــــى تمثـــل "مــــا وراء المــــهارات الأساسية" أمراً اعتباطياً في العديد من المواد الجامعية أو في معظمها.

وربما من الحكمة أن يعمد المعلمون على جميع الأصعدة التعليميسة إلى ترتيب الأهداف والأغراض التعليمية، متدرجين من الأكثر أهميسة إلى الأقل أهمية. ثم يشددون في تعليمهم على ما هو أكسثر أهميسة، ويمنحونسه الموارد التعليمية الرئيسية.

وعلى الرغم من كل ما سبق فإنه يصعب علينا في كثير من الأحيان
تحديد ما هو أساسي وما هو غير أساسي من المهارات والمعارف، ولا بُد أن
نستقي معاييرنا بهذا الصدد من حاجات الإنسان الأساسية، ولعل مجرد العيش
في أي مجتمع من المجتمعات والمشاركة فيه مشاركة فعالة، يكتياننا موونـــة
نعلم المهارات والمعارف الأساسية الملازمة للنجاح في الحياة. فلقد زاد التعلم
المدرسي بعداً عن شرون الحياة وحاجات الإنسان الأساسية إلى درجـــة
يجعلنا بأمس الحاجة إلى إعادة النظر في المناهج التربوية ومحتواها، وحتــي
على صعيد التعليم الابتدائي فلا زال محتوى مناهجه أكاديميا إلى حد كبــير،
ولا تزال طرائقه ومعظم تنظيماته اصطناعية، بعيدة عـن شــوون الحياة
وشجونها. فلا يجوز بعد اليوم أن نلقي تبعية هــذا التقصـير علــى كــاهل
المعلمين ولا على كاهل الاقتصاديين وحدهم، بل نحن بحاجــة إلــى ورشــة
وطنية ــ قومية كبرى يشترك فيها الجميع دون استثناء بمن فيهم المعلمون.

7 ــ هل يجوز أن ينال جميع التلامذة علامات ممتازة تقريباً؟

إن أنصار التعليم النمونجي (الاتقاني) أوصوا بأن ينال جميع التلاسذة الذين يتقنون الأغراض التربوية المحددة سلفاً علامة ممتازة "A" أي أعلى على المدادة سلفاً علامة وهذا ما أثار حفيظة أنصار التعليم التقليدي الذي يصر على تصنيف الناس بشكل متفاوت في جميع الظروف تقريباً. فكيف السبيل إذاً أوضع تقييم سليم فاعل وشامل؟؟ لاشك أن أكثر المشاكل الحاحاً في هذا السياق هو اختيسار المعيسار المعيسار والمحيح "Criteria" الذي يتم على أساسه تحديد مستوى التحصيل المدرسسي. وقد حل علم النفس التقايدي هذه المشكلة حلاً اعتباطياً، وتبنّى معايير نسسبية متغيرة على حساب المتعلمين تقضي بمقارنة أدائهم بعضهم مع بعض علسى أساس حسابات إحصائية مختلفة ومنها التقييم بالرجوع إلى منحني التوزيسع الإعتدالي. وكل هذا يؤدي إلى سياسة تربوية انتقائية وإيجاد ناجحين وخسليين على طول خط التعلم والتعليم من الروضة حتى الدراسات العليا، وحتى لسو بلغ النسم الأكبر من المتعلمين في بعض الحالات مستويات متبولة اقتصاديساً واجتماعياً، لا بد من ترسيب نسبة معينة من التلامذة للمحافظة على المسمعة والمستوى الأكاديمي في الصف والمدرسة.

أما موقفنا نحن من هذا الأمر فهو خليط من هذا أو ذلك، أي لا نعتمد على التقييم الأكاديمي البحت عبر معيار معين ولا نلجأ بالتالي إلى رفض هذا المعيار التقييمي وكأنه خاطئ بل نسعى إلى دمج هــذا وذلك عندهــا يمكــن للمتعلم أن يقيِّم نفسه باستمرار حتى يصل إلى ما يريد.

8 _ هل يجب أن يتعاون المتعلمون أو يتنافسوا؟ ولماذا؟

إن نظام التعليم الحالمي يقوم على المنافسة بين التلامذة لا بل يدفعـــهم في هذا الاتجاء فيكافئ الناجحين ويهمّش الراسبين فينشأ بينهم روح المنافســـة التي تؤدي إلى نوع من الحسد وينمّى روح الانتقــــام عنـــد البعـــض. إلاّ ان التعليم النمونجي (الإتقاني) ينمّى بينهم روح التعاون ممّـــا يختلــف اختلافـــأ واضحاً مع التنافس.

لذلك يتنافس التلامذة باستمرار وإصرار حتى لو أدركوا في بعصض الحالات أن التعاون يمكن أن يعود عليهم بمكاسب وبمكافأت. وهكذا تكون نتيجة التنافس أن يستغيد الرابحون منها استفادة كبريرة، فسى حيسن يشعر الخاسرون بخيبة أمل مما يدفعه إلى اليأس والكسل، ممّا يفقدهم فيما بعد الرغبة في التعلم.

لذلك يسعى التعليم النموذجي إلى تقليص التنافس بما يعبود بالفائدة على الجميع. وهنا نلفت النظر إلى أمر هام وهو أننا لا نسعى من خلال ذلـك الم، الغاء التنافس من المدارس بشكل كلَّى، بل خلق جو من التعاون. من هنسا نطرح التسوية التالية:

أ _ استبقاء المنافسة في المدارس مع تلطيفها شكلاً، شرط أن لا تتخلى المدرسة عن وظيفتها الأساسية في إعطاء الشهادات.

ب ـــ إصلاح تربوي بتغليب النعاون على النتافس تدريجياً وشــرح فوائدها الفردية والعامة.

جـ استبدال نظام العلامات الحالى الذي يشدد على التنافس بنظام آخر للتنييم في سبيل وصف الواقع والتشخيص فقط.

9 ــ هل يحمل التعلُّم النموذجي (الاتقاني) التلامذة والمعلمين على بذل مزيد من الجهد؟

يقول القيمون على هذا النوع من التعليم بأنه يخلق دافعاً للتعلم ممسا يجعل التلامذة مندفعين تجاه الدرس والاجتهاد، كما يولَّد لديهم مستويات عليا

من الميول والمواقف الإيجابية إزاء المواضيع التي يتعلمونها. وهذا ما يجعل المتعلمين يستمتعون بالتعلُّم من حبِّ للمعلم وللمادة الدراسية. فضلاً عمًّا يظهره المعلمون الملتزمون حماساً للمادة التي يعلمونها وهذا مسن شانه أن يدفع عملية التعلُّم والتعليم خطوة خطوة إلى الأمام فيُقبل التلامذة عليها برغبــة و شوق.

المراجع

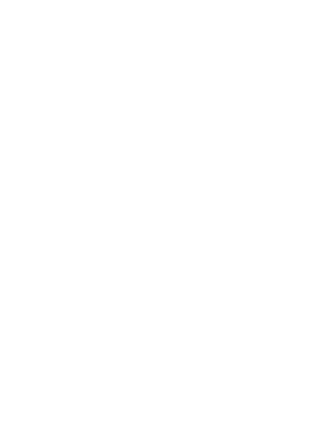
المراجع العربية

- 1 أحمد زكي. "علم النفس التربوي". القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1972.
 - 2 ــ أحمد الصيداوي. 'قابلية التعلم'. بيروت: معهد الإنماء العربي، 1986.
- 3 _ أحمد عزت راجح. 'أصول علم التلمن'. الإسكندرية: المكتب المصري الحديث،
 1980.
- 4 ــ توما خوري. "الاختبارات المدرمنية ومرتكزات تقويمها". بيروت: المؤمسة الجامعية للدراسات والنشر، 1991.
- 5 _ توما خوري. "سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق"، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، 2000.
- 6 ــ جيمس جالنجر. 'الطقل الموهوب في المدرسة الابتدائية'. ترجمة : ســـماد نصــر فريد، المتاهرة: دار التلم، 1963.
- 7 _ زين العابدين درويش. "تنمية الابداع منهج ويطبيق". القاهرة: دار المعارف، 1983.
- 8 ـ سماح محمد ومحمد ظائظا. "علم النفس العام". القاهرة: المؤسسة العامـــة لشــوون المطابع الأميرية، 1968.
- 9 ــ ميد محمد غنيم، "الله النفسي من الطفل إلى المراهق". عالم الفكر، المجلد السابع،
 المدد الثالث، 1976.
- 01 _ عبد الستار ابراهيم وعبد العزيز الدخيل ورضوى ابراهيم. "العملاج المسلوكي للطفل". عالم المعرفة، 1993.
 - 11 ــ فاخر عاقل. "علم النفس النربوي". بيروت: دار العلم للملايين، 1978.
- 12 فاروق الروسان. "سيكولوجية الأطفال غير العاديين". عمان: جمعية عمال المطابع التماونية 1989.
- 13 ــ فرانسوا كلوتييه 'الصحة النفاسية'، ترجمة جمول ثابت وميشال أبى فاضل، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1991.
 - 14 ... مها زحلوق، "التربية الخاصة للمتغوقين". دمشق: منشورات جامعة دمشق، 1992.

- 1 B. Wood Worth. "Theory of Cognitive " and Effective Development". 1989.
- 2 David Lester. "Teaching Math for Slow Learner". New York: Holland Company, 1991.
- 3 Danez Mueller. "Mastery Learning". Teachers College Records, 1976.
- 4 Eleanor Duckworth. "The Having of Wonderful Ideas". New York: Teacher's College, 1987.
- 5 J. Black and L. Anderson. "Mastery Learning in Classroom Instruction" N.Y. Macmillan, 1975.
- 6 James Brown. "Child Growth Through Education". National Education Association". 1989.
- 7 Joe Khatena. "Educational Psychology of the Gifted".
- Lewis Therstone. "Problem Facing Slow Learners". London; University Press, 1988
- 9 Michel Persely, "Educational Psychology", New York: Longmont, 1996.
- 10 Noris Haring and Linda McCormick. "The Exceptional Child". Macmillan College Publishing Company, 1994.
- 11 R.Guilford. "Special Education Needs". London: Routledge and Kegan, 1976.
- 12 Walter Barbe and Josephs Sewzeilli. "Psychology and Education of the Gifted". New York: John Wiley and Sons, 1975.
- William Torgenson. "Studying Children". New York: "The Drained Press", 1957.

الفهرست

موضوع الصفحة
5
نفصل الأول ــ لمحة تاريخية عن المتفوقين
لفصل الثاني ــ من هو الطفل الموهوب
لفصل الثالث _ المدرسة والتحصيل المدرسي عند الموهوبين31
لفصل الرابع _ الحلول لمشاكل الطفل الموهوب
لقصل الخامس ــ من هو الطفل بطيء التعلم
لفصل السادس _ وضع التلميذ بطيء التعلم في المدرسة61
لفصل السابع _ نشاطات بطيء التعلم: أهدافها وأغراضها75
لفصل الثامن _ تعليم القراءة لبطيء التعلم
لفصل التاسع ــ تعليم الحساب لبطيء التعلم
لفصل العاشر ــ مشكلات الطفل بطيء التعلم
لفصل الحادي عشر ــ حالات ومشكلات وحلول
لمراجع



الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلّم

يتناول هذا الكتاب موضوع من أهم المواضوع التربوية، خاصة وان معظم النظريات التربوية واهتمام المعلمين منصبة نحو الأطفال العاديين دون الاهتمام بالأطفال الاستثنائيين، أي الأطفال الموهوبين وبطيئي التعلم.

لذلك لم يعد بوسعنا كتربويين أن نهمل هذا النسق مسن الدراسة أي دراسة هؤلاء الأطفال من جميع النواحسي: العقلية والجسمية والنفسية والعاطفية، لا بل في جعل دراسة الأطفال بالشكل الاستثنائيين مرتكزاً هاماً من أجل استكمال دراسة الأطفال بالشكل المطلوب. لذلك جننا بكتابنا هذا واضعين بين يدي القراء الكسرام وصفاً دقيقاً وشاملاً لهؤلاء الأطفال داخل الصفوف وخارجها واضعين أفضل الحلول الممكنة لما يواجههم ويواجه معلميهم فسي

